

ALFABETIZACIÓN INFANTIL INVOLUCRAR Y EMPODERAR A LECTORES Y ESCRITORES EMERGENTES



*Christine Pegorraro Schull, Leslie La Croix,
Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and
Julie K. Kidd*

Virtual Library of Virginia

Virtual Library of Virginia

Alfabetización infantil Involucrar y empoderar
a lectores y escritores emergentes

Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix,
Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and
Julie K. Kidd

This text is disseminated via the Open Education Resource (OER) LibreTexts Project (<https://LibreTexts.org>) and like the thousands of other texts available within this powerful platform, it is freely available for reading, printing, and "consuming."

The LibreTexts mission is to bring together students, faculty, and scholars in a collaborative effort to provide an accessible, and comprehensive platform that empowers our community to develop, curate, adapt, and adopt openly licensed resources and technologies; through these efforts we can reduce the financial burden born from traditional educational resource costs, ensuring education is more accessible for students and communities worldwide.

Most, but not all, pages in the library have licenses that may allow individuals to make changes, save, and print this book. Carefully consult the applicable license(s) before pursuing such effects. Instructors can adopt existing LibreTexts texts or Remix them to quickly build course-specific resources to meet the needs of their students. Unlike traditional textbooks, LibreTexts' web based origins allow powerful integration of advanced features and new technologies to support learning.



LibreTexts is the adaptable, user-friendly non-profit open education resource platform that educators trust for creating, customizing, and sharing accessible, interactive textbooks, adaptive homework, and ancillary materials. We collaborate with individuals and organizations to champion open education initiatives, support institutional publishing programs, drive curriculum development projects, and more.

The LibreTexts libraries are Powered by [NICE CXone Expert](#) and was supported by the Department of Education Open Textbook Pilot Project, the California Education Learning Lab, the UC Davis Office of the Provost, the UC Davis Library, the California State University Affordable Learning Solutions Program, and Merlot. This material is based upon work supported by the National Science Foundation under Grant No. 1246120, 1525057, and 1413739.

Any opinions, findings, and conclusions or recommendations expressed in this material are those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the National Science Foundation nor the US Department of Education.

Have questions or comments? For information about adoptions or adaptations contact info@LibreTexts.org or visit our main website at <https://LibreTexts.org>.

This text was compiled on 04/16/2026

TABLE OF CONTENTS

Materia Frontal

- [Pagina del Titulo](#)
- [Pagina de Información](#)
- [Table of Contents](#)
- [Licensing](#)
- [Acerca del libro](#)

Capítulos

- [1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente](#)
- [1.2: Reconocer el poder de los primeros años](#)
- [1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización](#)
- [1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños](#)
- [1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego](#)
- [1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente](#)
- [1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar](#)
- [1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes](#)
- [1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes](#)
- [1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes](#)

Volver Materia

- [Índice](#)
- [Glosario](#)
- [Licencias Detalladas](#)
- [Detailed Licensing](#)

Licensing

A detailed breakdown of this resource's licensing can be found in [Back Matter/Detailed Licensing](#).

Acerca del libro

Autores:

Christine Pegoraro Schull, PhD, Colegio Comunitario del Norte de Virginia

Leslie La Croix, PhD, Universidad George Mason

Sara E. Miller, EdD, Universidad de Longwood

Kimberly Sanders Austin, PhD, Colegio Comunitario del Suroeste de Virginia

Julie K. Kidd, EdD, Universidad George Mason

Colaboradores:

Christopher K. Kidd, MED, Universidad George Mason

Sehyun Yun, MED, Universidad George Mason

Editor:

Melanie Medina, Bibliotecas NOVA, Colegio Comunitario del Norte de Virginia

Gerente de Proyecto:

Dale Dulaney, Biblioteca Brown, Virginia Western Community College

Diseñadores gráficos:

Kalyca Schultz, Biblioteca Brown, Virginia Western Community College

Lucy La Croix

Revisores pares:

Margaret L. Charlton, Desarrollo de la Primera Infancia, Tidewater Community College

Sherry Chevalley, Desarrollo de la Primera Infancia, Northern Virginia Community College

Bernice Mayfield, Desarrollo de la Primera Infancia, Northern Virginia Community College

Bweikia Foster Steen, Educación Infantil, Universidad George Mason

Stephanie D. Zodun, Desarrollo de la Primera Infancia, Eastern Shore Community College

Editorial:

La Biblioteca Virtual de Virginia (VIVA)

Agradecimientos:

Joan L. Ehrlich, Servicios de Apoyo a la Discapacidad, Northern Virginia Community College

Anna S. Martin, Servicios de Apoyo a Discapacitados, Northern Virginia Community College

Financiado por:

Este libro de texto fue desarrollado con financiamiento de subvención proporcionado a través de la Beca Renuncia del Curso Bibliotecas Virtuales de Virginia (VIVA).

- [About the Book](#) has no license indicated.

CHAPTER OVERVIEW

Matera Frontal

[Pagina del Titulo](#)

[Pagina de Información](#)

[Table of Contents](#)

[Licensing](#)

[Acerca del libro](#)

Virtual Library of Virginia

Alfabetización infantil Involucrar y empoderar
a lectores y escritores emergentes

Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix,
Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and
Julie K. Kidd

This text is disseminated via the Open Education Resource (OER) LibreTexts Project (<https://LibreTexts.org>) and like the thousands of other texts available within this powerful platform, it is freely available for reading, printing, and "consuming."

The LibreTexts mission is to bring together students, faculty, and scholars in a collaborative effort to provide an accessible, and comprehensive platform that empowers our community to develop, curate, adapt, and adopt openly licensed resources and technologies; through these efforts we can reduce the financial burden born from traditional educational resource costs, ensuring education is more accessible for students and communities worldwide.

Most, but not all, pages in the library have licenses that may allow individuals to make changes, save, and print this book. Carefully consult the applicable license(s) before pursuing such effects. Instructors can adopt existing LibreTexts texts or Remix them to quickly build course-specific resources to meet the needs of their students. Unlike traditional textbooks, LibreTexts' web based origins allow powerful integration of advanced features and new technologies to support learning.



LibreTexts is the adaptable, user-friendly non-profit open education resource platform that educators trust for creating, customizing, and sharing accessible, interactive textbooks, adaptive homework, and ancillary materials. We collaborate with individuals and organizations to champion open education initiatives, support institutional publishing programs, drive curriculum development projects, and more.

The LibreTexts libraries are Powered by [NICE CXone Expert](#) and was supported by the Department of Education Open Textbook Pilot Project, the California Education Learning Lab, the UC Davis Office of the Provost, the UC Davis Library, the California State University Affordable Learning Solutions Program, and Merlot. This material is based upon work supported by the National Science Foundation under Grant No. 1246120, 1525057, and 1413739.

Any opinions, findings, and conclusions or recommendations expressed in this material are those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the National Science Foundation nor the US Department of Education.

Have questions or comments? For information about adoptions or adaptations contact info@LibreTexts.org or visit our main website at <https://LibreTexts.org>.

This text was compiled on 04/16/2026

TABLE OF CONTENTS

Materia Frontal

- [Pagina del Titulo](#)
- [Pagina de Información](#)
- [Table of Contents](#)
- [Licensing](#)
- [Acerca del libro](#)

Capítulos

- [1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente](#)
- [1.2: Reconocer el poder de los primeros años](#)
- [1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización](#)
- [1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños](#)
- [1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego](#)
- [1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente](#)
- [1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar](#)
- [1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes](#)
- [1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes](#)
- [1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes](#)

Volver Materia

- [Índice](#)
- [Glosario](#)
- [Licencias Detalladas](#)
- [Detailed Licensing](#)

Licensing

A detailed breakdown of this resource's licensing can be found in [Back Matter/Detailed Licensing](#).

Acerca del libro

Autores:

Christine Pegoraro Schull, PhD, Colegio Comunitario del Norte de Virginia

Leslie La Croix, PhD, Universidad George Mason

Sara E. Miller, EdD, Universidad de Longwood

Kimberly Sanders Austin, PhD, Colegio Comunitario del Suroeste de Virginia

Julie K. Kidd, EdD, Universidad George Mason

Colaboradores:

Christopher K. Kidd, MED, Universidad George Mason

Sehyun Yun, MED, Universidad George Mason

Editor:

Melanie Medina, Bibliotecas NOVA, Colegio Comunitario del Norte de Virginia

Gerente de Proyecto:

Dale Dulaney, Biblioteca Brown, Virginia Western Community College

Diseñadores gráficos:

Kalyca Schultz, Biblioteca Brown, Virginia Western Community College

Lucy La Croix

Revisores pares:

Margaret L. Charlton, Desarrollo de la Primera Infancia, Tidewater Community College

Sherry Chevalley, Desarrollo de la Primera Infancia, Northern Virginia Community College

Bernice Mayfield, Desarrollo de la Primera Infancia, Northern Virginia Community College

Bweikia Foster Steen, Educación Infantil, Universidad George Mason

Stephanie D. Zodun, Desarrollo de la Primera Infancia, Eastern Shore Community College

Editorial:

La Biblioteca Virtual de Virginia (VIVA)

Agradecimientos:

Joan L. Ehrlich, Servicios de Apoyo a la Discapacidad, Northern Virginia Community College

Anna S. Martin, Servicios de Apoyo a Discapacitados, Northern Virginia Community College

Financiado por:

Este libro de texto fue desarrollado con financiamiento de subvención proporcionado a través de la Beca Renuncia del Curso Bibliotecas Virtuales de Virginia (VIVA).

- [About the Book](#) has no license indicated.

CHAPTER OVERVIEW

Capítulos

- 1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente
- 1.2: Reconocer el poder de los primeros años
- 1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización
- 1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños
- 1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego
- 1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente
- 1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar
- 1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes
- 1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes
- 1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes

Capítulos is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by LibreTexts.

1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente

“Los niños nacen con alas. Los maestros les ayudan a volar”. -Shelby Stollery

Viñeta de apertura: Escalando juntos

Marvin y María, ambos de tres años, jugaron con John, de cuatro años, en el área al aire libre del patio trasero en una guardería familiar de varias edades. Había cinco tocones de diferentes alturas y un trozo muy grande de tronco de árbol tirado lateralmente sobre el suelo. Los niños revolotearon encima de los tocones y el baúl, riendo y de vez en cuando diciendo: “¡Mírame!” María y Marvin hicieron varios intentos de trepar en el gran tronco lateral levantando una rodilla, pero John pudo trepar sobre él más fácilmente. Marvin exclamó frustradamente: “¡No puedo hacerlo!” María señaló a Juan, contestando: “¡Es grande!” Y John dijo: “levanta la pierna”, mientras demostraba una maniobra sujetando la parte superior del tronco mientras extendía una pierna recta. Cuando Marvin hizo su siguiente intento, dobló la rodilla como lo había hecho antes. John entrenó: “No. ¡Así!” y demostrado. Después de intentarlo una o dos veces, Marvin pudo subir a lo alto del tronco. María luego hizo varios intentos. Aunque utilizó el enfoque de pierna enderezada que había funcionado para John y Marvin, no pudo subirse sola a él. Marvin se acercó mientras luchaba y la empujaba más adelante, y finalmente pudo sentarse en la parte superior del baúl.

Introducción

Los niños pequeños como Marvin, María y John tienen diversas habilidades y experiencias con el lenguaje. Cada uno se encuentra en diferentes lugares en cuanto a su etapa física de desarrollo, experiencias previas y expectativas de lo que creen que pueden hacer. Utilizan el lenguaje de diferentes maneras. A veces, hablan, hacen señas o hacen otros gestos. Se ríen y sonríen para señalar placer y gritar de dolor, ira o frustración. Utilizan el lenguaje para el disfrute y para la resolución de problemas. Están escuchando y hablando, comunicándose de manera no verbal y desarrollando conceptos que respalden su comprensión y vocabulario. Pueden compartir significado expresándose y entendiendo el lenguaje. Los niños pequeños empiezan a demostrar que pueden comunicar un mensaje a través de la escritura.

Este libro de texto, *Early Childhood Literacy: Engagement and Empowering Emergency Readers and Writers Birth-Age 5*, describe la conexión entre las diferentes áreas del lenguaje y la alfabetización y describe estrategias para apoyar el desarrollo y promover la instrucción. La alfabetización temprana incluye lectura, escritura y desarrollo del lenguaje. La escritura incluye cualquier intento de escritura temprana y comportamientos previos a la escritura, así como la lectura incluye cualquier intento de lectura temprana y reconocimiento de símbolos y sonidos. El lenguaje también incluye escuchar y hablar (lenguaje oral) y el uso de gestos y signos para comunicarse. El término *lenguaje oral* se usa comúnmente para describir el desarrollo temprano del lenguaje por separado de la lectura y la escritura. Este texto asume que el lenguaje oral es un componente del lenguaje y abarca el término más amplio para subrayar las prácticas de comunicación fuera de escuchar y hablar. Por ejemplo, algunos niños usan el lenguaje de señas o un tablero de imágenes. Por estas razones, el libro de texto se centrará en el desarrollo del lenguaje en su totalidad, incluyendo el lenguaje oral. Este libro de texto se centra en el nacimiento hasta los 5 años porque el desarrollo de la alfabetización temprana es crucial para el aprendizaje y desarrollo futuros. Este capítulo introductorio explorará las siguientes preguntas:

- ¿Por qué utilizamos un enfoque basado en fortalezas cuando consideramos qué es el desarrollo de la alfabetización?
- ¿Qué es la alfabetización emergente?
- ¿Cuál es el modelo anidado de alfabetización?
- ¿Qué definiciones y términos de alfabetización común son importantes conocer?

Enfoques de empoderamiento para el desarrollo Lite

Cada niño tiene fortalezas únicas y utiliza estrategias que aprenden con éxito para fomentar el desarrollo de la alfabetización. Es crucial comenzar con un enfoque que enfatice lo que los niños *pueden* hacer en lugar de lo que aún no pueden lograr. Un enfoque que comienza con examinar los déficits a menudo enfatiza demasiado lo que los niños carecen en lugar de sus capacidades. Las experiencias de alfabetización infantil se encuentran dentro de las relaciones y oportunidades. Un enfoque integrado reconoce que la lectura, la escritura y el desarrollo del lenguaje están conectados y contextualizados por las experiencias de los niños. El desarrollo del lenguaje, y posteriormente la lectura y escritura, son vehículos para la comprensión, aun cuando nuestra creciente comprensión nos ayuda a formar cada una de estas tres áreas. Los componentes de la alfabetización se desarrollan de manera

incremental y todos ellos fomentan el desarrollo de los demás componentes. El desarrollo de la alfabetización requiere un enfoque holístico, centrándose en comprender a todo el niño a través de contextos y tiempo con un enfoque basado en fortalezas.

Este libro de texto reconoce la importancia de la colaboración en un enfoque basado en fortalezas, ya que fomenta la capacidad de respuesta cultural y un enfoque integrado del aprendizaje. Al comenzar con la expectativa de que hay múltiples perspectivas para ser escuchadas y valoradas, los educadores están mejor equipados para abrazar y responder a las necesidades de los niños y las familias. La fuerte comunicación entre todos los adultos que conforman el contexto de la vida del niño promueve las oportunidades para que los niños y las familias tengan aportes e influencia en el entorno. Esto, a su vez, fomenta resultados positivos para el desarrollo de la alfabetización infantil.



Los niños trabajan con plantillas y palos para explorar la formación de letras.

Emergente Litro acy?

La alfabetización emergente se basa en la noción de que los niños adquieren conocimientos sobre lectura, escritura y lenguaje antes de comenzar cualquier educación formal (Clay, 1966, 2001; Sulzby & Teale, 1982; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001). Esta conceptualización de la alfabetización como un proceso de desarrollo que comienza en los mostradores de natalidad teorías previas de alfabetización temprana que creían que la preparación para aprender a leer comenzó con la escolarización formal (Whitehurst & Lonigan, 1998). Muchos investigadores han contribuido a nuestra comprensión del desarrollo de la alfabetización en los primeros años. Según Marie Clay (1966), el desarrollo de la alfabetización comienza temprano en la vida y continúa. Teale (1987) explicó que los niños no sólo tienen experiencias particulares antes de comenzar la escuela, sino que también han desarrollado intereses. La alfabetización emergente es el resultado de la participación de los niños en actividades de lectura facilitadas por adultos alfabetizados (Teale, 1982). Sulzby y Teale (1991) definen la alfabetización emergente como los comportamientos de lectura y escritura que preceden y se convierten en alfabetización convencional. Estos comportamientos de alfabetización temprana indican la etapa de lectura de un niño y son particularmente reveladores para determinar los enfoques que utilizará un niño a medida que se dedique a la tarea de leer. De igual manera, Whitehurst y Lonigan (1998) definen la alfabetización emergente como un “continuo de desarrollo entre la prelectura y la lectura que involucra habilidades, conocimientos y actitudes que son los precursores del desarrollo de la lectura y la escritura” (1998, p. 484). Esto subraya que esperamos que los niños adquieran habilidades con el tiempo. Adicionalmente, Whitehurst y Lonigan (2001) han aclarado que la lectura emergente se desarrolla en un proceso interactivo de habilidades y contexto, en lugar de componentes individuales que se desarrollan de manera lineal.

Todas estas definiciones de lectura emergente nos ayudan a entender que mucho antes de que los niños estén leyendo libros palabra por palabra, están adquiriendo importantes conocimientos y habilidades de alfabetización. Por ejemplo, muchos niños pequeños pueden señalar logotipos de tiendas comúnmente visitados sin indicaciones. Cualquier adulto que alguna vez haya escuchado a un niño pequeño en el asiento trasero señalar al restaurante de comida rápida y gritar: “¡Fry-fries!” ha sido testigo de lecturas emergentes. No se trata simplemente de la cantidad de habilidades que desarrolla un niño antes de parecer un lector fluido. Más bien la alfabetización de un niño se desarrolla durante un largo período de tiempo, con habilidades tempranas que apoyan el crecimiento o surgimiento de nuevas habilidades.

La alfabetización emergente y la alfabetización temprana a menudo se usan indistintamente, pero este libro de texto utilizará el término alfabetización emergente, abarcando todo lo que un niño sabe sobre lectura y escritura antes de que sea competente. La alfabetización emergente puede considerarse como la totalidad de las capacidades lingüísticas, conocimientos y habilidades que posee un niño incluso antes de desarrollar la capacidad de convertir ese conocimiento en lectura de formas que se miden como habilidades convencionales. Los niños desarrollan la lectura, la escritura y el lenguaje simultáneamente durante sus primeros años. Todos los conceptos clave en la alfabetización emergente ocurren en un continuo de desarrollo e involucran etapas de aprendizaje.

Áreas Emergentes de Alfabetización

El Panel Nacional de Alfabetización (2010) definió la alfabetización identificando y definiendo habilidades, tanto en las primeras etapas como habilidades precursoras como en etapas posteriores como habilidades convencionales. Podemos examinar comportamientos evidentes en la alfabetización emergente, incluyendo tres amplias áreas de habilidades de alfabetización: desarrollo del lenguaje, lectura y escritura, que se pueden desglosar aún más en indicadores específicos.

Viñeta: ¿Qué hay en el menú?

Marvin y María están tocando en el área de juegos dramáticos. Marvin y María están cocinando, y Marvin trae un plato de comida al oso de peluche sentado en la mesa. Marvin mira al oso y dice: “¿Quieres ketchup?” María sacude la cabeza y dice: “No tenemos ketchup”. Marvin habla por el oso y dice: “Pero, el ketchup está en el menú”. Marvin se acerca a la pila de menús que forman parte del área de juego e imita leer el menú. Luego dice: “El ketchup no está en el menú”. Luego garabea en una pequeña tira de papel y se la da al oso de peluche diciendo: “Aquí está tu factura”. María responde: “¡K-ketchup! ¡K-ketchup! ¡K-ketchup!” en una voz cantada mientras continúan tocando.

Esta interacción muestra muchas de las características de los comportamientos emergentes de alfabetización. Marvin y María están entablando conversaciones y conectando historias con sus experiencias. Pretenden leer y pretender escribir así como utilizar el lenguaje oral para comunicar sus ideas. Este tipo de intercambios sociales brindan la oportunidad de practicar los comportamientos que ayudarán a preparar a los niños para leer y escribir de manera competente.

Desarrollo del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje tiende a conceptualizarse como lenguaje receptivo, lenguaje expresivo y la interacción entre comunicadores. El lenguaje receptivo implica recibir, interpretar, comprender y decodificar. El lenguaje expresivo es la producción o codificación de información. Hablar, escuchar y la comunicación no verbal permiten a los niños la oportunidad de usar palabras y gestos para expresar ideas y sentimientos. El lenguaje requiere una comprensión del vocabulario (elección de palabras), el contexto (cómo y cuándo se usan las palabras) y las convenciones del lenguaje (reglas para usar palabras de manera significativa). Por ejemplo, un niño puede usar vocabulario o tono de voz diferente con un hermano que con un extraño o un abuelo. El lenguaje también puede ser no verbal mediante el uso de lenguaje de señas, gestos y señales no verbales (expresiones faciales y lenguaje corporal). El desarrollo del lenguaje es fundamental para el crecimiento del desarrollo de la lectura y escritura de un niño. En la viñeta anterior, vemos que Marvin y María están usando el lenguaje para expresar y recibir información mientras debaten si el ketchup está o no en el menú.

Pausar y considerar: sintonización

A medida que interactúas con niños pequeños, ¿qué tan sintonizado estás con sus expresiones faciales? ¿Te das cuenta de sus gestos como señalar? ¿Revisas sus reacciones no verbales como chillidos y mirada a los ojos? Los niños “hablan” de muchas maneras diferentes incluso más allá del uso de las palabras. ¿Qué estrategias podemos usar para asegurarnos de que estamos escuchando lo que necesitan que sepamos?

Lectura

La lectura es un proceso complejo. Requiere que los lectores decodifiquen y comprendan continuamente un mensaje escrito. La decodificación requiere que el lector conecte símbolos de letras y sonidos, mientras que la comprensión implica comprender el significado del texto escrito. El informe del Panel Nacional de Lectura (NICHD, 2000) identificó cinco componentes clave de la lectura. Estas cinco áreas son (a) conciencia fonémica, (b) fonética, (c) fluidez, (d) vocabulario y (e) comprensión. Si bien estos

cinco componentes son importantes, el reporte original no abordó las prácticas de lectura emergentes en el nacimiento de niños de cinco años. Una definición más amplia de la lectura incluiría una variedad de comportamientos observables y habilidades exhibidas antes de que un niño pueda conectar relaciones sono-símbolo o convertirse en lectores fluidos. Los niños están realizando muchas tareas de prelectura y preparándose para la lectura convencional en sus primeros años. El informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana indicó que las habilidades de lectura preconconvencionales incluyen conceptos impresos, conocimiento del alfabeto, conocimiento de la impresión, conciencia fonológica, vocabulario y lenguaje oral (Instituto Nacional de Alfabetización, 2008). Cuando Marvin toma el menú para “leerlo”, se está involucrando en comportamientos de lectura emergentes.

Redacción

La escritura progresa en etapas y de manera bidireccional con la lectura. Si bien la lectura es una forma de recibir comunicación, la escritura ofrece una manera de representar visualmente y producir comunicación. Sulzby y Teale (1991) indican que el garabato como escritura intencional se puede observar en niños de tan solo 18 meses. Continúan diciendo que el garabato representa los inicios de la escritura para la mayoría de los niños. Eventualmente los niños pasarán de garabatear a marcas cada vez más sofisticadas para comunicar significado a sí mismos o a los demás. En el ejemplo con Marvin y María arriba, Marvin actúa esta expectativa de sentido compartido cuando le entrega un billete al osito de peluche. Estos comportamientos emergentes de escritura ayudan a preparar a los niños para la escritura convencional más adelante.

Alfabetización anidada

La alfabetización incluye el lenguaje, la lectura y la escritura, que son conceptos interrelacionados que reflejan y apoyan el pensamiento general de un niño. Dentro de estos conceptos se encuentran áreas discretas que apoyan el desarrollo de los conceptos más amplios enumerados anteriormente. El desarrollo de la alfabetización es contextual, ocurre dentro de los entornos de apoyo del hogar y la escuela, donde los miembros de la familia y los maestros apoyan el desarrollo del niño a través de interacciones, oportunidades específicas de ubicación y relaciones. Hemos desarrollado un modelo para ilustrar cómo ocurre este aprendizaje, y hemos optado por organizar el libro en torno a estos conceptos centrales (ver Figura 1.1).

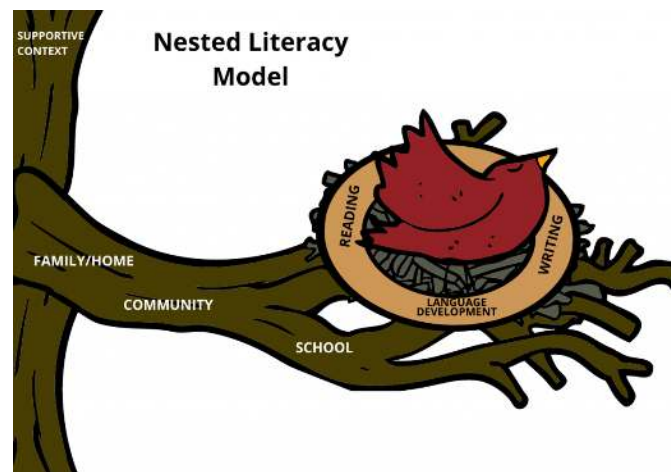


Figura 1.1 Modelo de alfabetización anidada

Nido

Los conceptos generales de alfabetización enmarcan el nido y rodean al ave. Los tres conceptos, desarrollo del lenguaje, escritura y lectura, están interconectados y apoyan colectivamente el desarrollo de la alfabetización del niño. La capacidad de un niño para desarrollar sus habilidades de lectura, escritura y lenguaje es continua. En otras palabras, a medida que el niño continúe participando en interacciones significativas con los demás, la lectura y la escritura, se expandirán y mejorarán sus habilidades dentro de cada concepto de alfabetización. Si bien los conceptos generales de alfabetización son continuos, los niños refuerzan sus conocimientos de alfabetización cuando adquieren habilidades discretas de alfabetización también. Las habilidades discretas (por ejemplo, direccionalidad del texto, conciencia fonémica, conciencia del alfabeto y la palabra) apoyan la progresión de la alfabetización de los niños. En contraste con el desarrollo continuo del concepto de alfabetización, una vez que un niño adquiere una habilidad discreta, ese conocimiento es entonces utilizado por el niño para participar en experiencias posteriores de alfabetización.

Bird

En el modelo de alfabetización anidada, el niño está en el centro, representado en nuestro modelo por el ave. Los niños traen consigo a sus entornos de aprendizaje conocimientos previos, experiencias lingüísticas y conocimientos impresos. Sus experiencias brindan oportunidades para que el niño fortalezca los conceptos de alfabetización (es decir, desarrollo del lenguaje, lectura y escritura) y adquiera nuevos conocimientos. A medida que el niño interactúa con su entorno y se le brindan oportunidades ricas en alfabetización, las habilidades emergentes de alfabetización del niño se desarrollan y crecen. El niño usa estas habilidades para involucrar a miembros de la familia, compañeros de clase y otros, estableciendo un ciclo continuo e iterativo de alfabetización.

Sucursal

Los entornos hogar/familiares, comunitarios y escolares son los contextos más amplios en los que el niño está literalmente anidado. Cuando un niño interactúa con el entorno, desarrolla habilidades de lenguaje expresivo y receptivo, lectura y escritura. La rama del árbol sostiene al nido y al niño a medida que continúan creciendo y construyendo significado mientras participan en interacciones sociales. La rama del árbol literalmente proporciona un andamio para el niño y resalta la importancia de un ambiente de apoyo. Las ricas interacciones de alfabetización y el crecimiento cognitivo se mejoran cuando los factores y contextos ambientales (por ejemplo, escuela, comunidad, familia, salud, económico) brindan un espacio positivo y saludable para que los niños exploren, interactúen y se involucren. Todos estos elementos serán explorados en detalle en capítulos posteriores y continuarán demostrando las interacciones entre el niño, los componentes emergentes de alfabetización y los factores ambientales más amplios que potencian las alfabetizaciones emergentes de los niños.

Organización de libros de texto

Esperamos que este texto le ayude a comprender el panorama más amplio de cómo se desarrolla la alfabetización emergente y proporcione estrategias concretas para incorporar oportunidades ricas en alfabetización para niños pequeños en su aula. La Parte I (Capítulos 1-3) ilustra el desarrollo en los primeros años y las teorías que fundamentan las mejores prácticas para la alfabetización. La Parte II (Capítulos 4-6) aborda contextos de aprendizaje, apoyos ambientales y evaluación. La Parte III (Capítulos 7-10) aborda el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura, y presenta la progresión del desarrollo de la alfabetización.

Para mejorar el compromiso de los lectores con el libro, incluimos una serie de características para promover la visualización de los educadores de una variedad de conceptos y prácticas de alfabetización. Cada capítulo utiliza viñetas para ilustrar las experiencias de alfabetización de los niños. Las viñetas provienen de nuestras experiencias colectivas de trabajo con niños pequeños y familias a lo largo de los años. A lo largo de los capítulos, también integramos cajas *Pausa y Considerar* para proporcionar lugares para que los lectores se detengan y reflexionen sobre conceptos esenciales a medida que se presentan. Al final de cada capítulo, proporcionamos un cuadro *Key Take-Aways* seguido de un recuadro de *Recursos* con enlaces a materiales complementarios para que los educadores los consideren. Incrustados dentro de cada capítulo, también se incluyen iconos que representan al pájaro, nido o rama para apoyar la atención del lector al *Modelo de Alfabetización Anidada*. Por último, para proporcionar a los lectores ventanas a las aulas de la primera infancia, el libro también incluye fotografías de niños pequeños inmersos en experiencias de alfabetización. Los lectores notarán que muchas fotos incluyen a niños y educadores con máscaras. En lugar de eliminar estas imágenes, conservamos intencionalmente las fotos para que sirvan como recordatorios históricos del papel esencial que desempeñaron los educadores tempranos en el apoyo a nuestros hijos más pequeños y a sus familias durante la pandemia global. Valoramos el trabajo que hacen los educadores tempranos para nutrir a cada niño, y esperamos que este texto extienda la literatura disponible para los educadores tempranos de manera significativa y personalmente relevante. Esperamos que disfrutes del viaje.

Pausar y considerar

El lenguaje, la lectura y la escritura se desarrollan simultáneamente desde el nacimiento. ¿Qué evidencia de lectura temprana, escritura o lenguaje ve con bebés y niños pequeños? ¿Qué ves con los preescolares?

Comida para llevar

Este libro de texto se organiza en torno a los conceptos centrales del lenguaje, la lectura y la escritura. A medida que un niño se desarrolla, estos componentes de la alfabetización emergente son apoyados simultáneamente por el otro. El libro de texto también explora marcos teóricos, enfoques pedagógicos y evaluación en lectura, escritura y lenguaje. Los primeros años son profundamente

impactantes a medida que los niños crecen y se desarrollan, anidan en su entorno y apoyados por la familia y el entorno de aprendizaje temprano.

Recursos adicionales

Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños: <https://www.naeyc.org/>

Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje del nacimiento al cinco. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

De cero a tres: <https://www.zerotothree.org/>

Referencias

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Desarrollo del lenguaje y trastornos del lenguaje*. Wiley.

Clay, M. M. (2001). *Cambio con el tiempo en el desarrollo de la alfabetización infantil*. Heinemann.

Clay, M. M. (1966). *Comportamiento de lectura emergente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.

Eunice Kennedy Shriver Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, NIH, DHHS. (2010). *Desarrollo de la alfabetización temprana: Informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana (NA)*. Imprenta del Gobierno de Estados Unidos.

Panel Nacional de Lectura (EE.UU.), & Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (EE.UU.). (2000). *Informe del Panel Nacional de Lectura: Enseñar a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la literatura de investigación científica sobre lectura y sus implicaciones para la instrucción de lectura: Informes de los subgrupos*. Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano.

Saracho, O. N. (2002). *Desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños*. En O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Perspectivas contemporáneas sobre el currículo de la primera infancia* (Vol. 1, pp. 111—130). Publicación Era de la Información.

Sulzby, E., & Teale, W. (1985). *Desarrollo de la escritura en la primera infancia*. Horizontes educativos, 64, 8—12.

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). *Alfabetización emergente*. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Manual de investigación en lectura* (Vol. 2, pp. 727—757). Longman.

Teale, W. H. (1982). *Hacia una teoría de cómo los niños aprenden a leer y escribir de forma natural*. Artes del Lenguaje, 59, 555—570.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Desarrollo infantil y alfabetización emergente*. Desarrollo Infantil, 69, 848—872.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). *Alfabetización emergente: Desarrollo de prelectores a lectores*. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Manual de investigación en alfabetización temprana* (Vol.1, pp.11—29). Guilford.

Créditos de imagen

Figura 1.1: Kalyca Schultz y Christine Schull. “Modelo de Alfabetización Anidada”. [CC-BY 2.0](#).

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 1.2: Universidad Longwood. [Niños que trabajan] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

This page titled [1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- **1.1: Building Connections that Support Emergent Literacy** by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.2: Reconocer el poder de los primeros años

“Ha habido una revolución en nuestra comprensión científica de los bebés y niños pequeños. Solíamos pensar que los bebés y los niños pequeños eran irracionales, egocéntricos y amorales. Sus pensamientos y experiencias fueron concretos, inmediatos y limitados. De hecho, psicólogos y neurocientíficos han descubierto que los bebés no sólo aprenden más, sino que imaginan más, se preocupan más y experimentan más de lo que jamás hubiéramos pensado posible. De alguna manera, los niños pequeños son en realidad más inteligentes, más imaginativos, más cariñosos e incluso más conscientes que los adultos”.

-Gopnik, 2009, p. 5

Viñeta de apertura: Guante de Harrison

Una mañana de invierno, la señora Juanita ve que Harrison se tambalea rápidamente de regreso a su cubby durante el juego libre. Ella lo observa buscar en el bolsillo de su abrigo y se da cuenta de que está buscando sus nuevos guantes que llevaba a la escuela. Ella se acerca a los cubbies y dice: “Harrison, ¿buscas tus guantes?” Él asiente, “sí”, y sigue metiendo la mano en el bolsillo de su abrigo y luego dice: “¡Aquí!” Señora Juanita, responde diciendo: “¡Mire! Encontraste un guante. ¿Dónde podría estar el otro guante?” Harrison responde mirando de inmediato en su otro bolsillo. Él saca la mano vacía y luego pone una cara molesta. Dice la señora Juanita: “Oh, no. ¿Tu otro guante no está en tu bolsillo?” Harrison responde: “¿Falta? ¡No! Desaparecidos”. Como puede ver que encontrar el guante se siente importante para el niño en este momento, procede a hacerle preguntas a Harrison sobre dónde podría estar el guante y el último lugar donde lo tuvo. Ella convierte la búsqueda en un juego y apoya a Harrison hasta que encuentra el guante en el fondo de su cubby debajo de sus botas. Una vez que tiene ambos guantes, juntos cuentan cada dedo mientras tira de los guantes sobre sus pequeñas manos. Harrison dice: “Necesito guantes ahora. Tienen que ir a la tienda”. La señora Juanita responde y dice: “Ohhh... ¿ya vas a salir a la tienda? ¿Se nos acabó la comida en la vida hogareña?” Harrison asiente con la cabeza, “sí”, y sonríe mientras se acerca a buscar una bolsa de papel para recoger los comestibles. La señora Juanita anota algunas observaciones en su cuaderno al darse cuenta de algunas habilidades de comunicación, conteo y autorregulación que son nuevas para Harrison.

Introducción

Sabemos mucho sobre lo que sucede durante los primeros cinco años de vida y cuán crítico es el desarrollo durante esta ventana para el éxito futuro (Center on the Developing Child, 2007; National Research Council & Institute of Medicine, 2000). Este conocimiento también tiene implicaciones clave para el desarrollo de la alfabetización y las prácticas de los educadores de la primera infancia. Por estas razones, estamos abriendo este libro de texto con una discusión más amplia sobre algunos de los descubrimientos científicos clave sobre el cerebro. Esperamos que esta información y los recursos posteriores ayuden a enmarcar la discusión sobre el aprendizaje de alfabetización y brinden a los educadores de la primera infancia las herramientas para abogar por los niños pequeños. Este capítulo responderá a las siguientes preguntas:



¿Qué sabemos sobre el desarrollo cerebral y cómo afecta la visión, el oído, el lenguaje, la cognición, las habilidades motoras y la competencia social/emocional de los niños?



¿Cómo juegan los adultos en la vida de los niños un papel clave en el fomento de la arquitectura cerebral?



¿Por qué los educadores de la primera infancia son, en concreto, un factor tan dinámico en el desarrollo general del cerebro y sentando las bases para el aprendizaje de alfabetización?



Conoce el cerebro



Los niños disfrutan viendo libros en un espacio de aprendizaje temprano.

Hay poco argumento de que la ciencia del cerebro haya elevado la discusión sobre la importancia del desarrollo desde el nacimiento hasta los cinco años (Consejo Científico Nacional sobre el Niño en Desarrollo, 2007; OIM y NRC, 2015). Estos años son fundamentales en el crecimiento cerebral de una manera que es única de otros periodos de tiempo. Lo que hacemos en estos años importa: los riesgos son más pronunciados y las oportunidades de enriquecimiento son más impactantes. Los cerebros de los bebés tienen aproximadamente una cuarta parte del tamaño de un cerebro adulto; sin embargo, al nacer un bebé tiene 100 mil millones de neuronas (UNICEF ECARO e ISSA, 2016). Las neuronas son células diseñadas para llevar mensajes de una parte del cerebro a otra parte. Todos estos miles de millones de neuronas están presentes en el cerebro al nacer, pero la mayoría no están conectadas. El cerebro continúa desarrollándose a lo largo de la vida; sin embargo, se realizan más de un millón de conexiones neuronales, o sinapsis, cada segundo en los primeros años de vida (Center on the Developing Child, 2007). Graham & Forstadt (2011) explican,

Cada neurona individual puede estar conectada a tantas como otras 15 mil neuronas, formando una red de vías neuronales que es inmensamente compleja. Esta elaborada red a veces se conoce como el 'cableado' o 'circuitería' del cerebro. A medida que las neuronas maduran, cada vez se hacen más sinapsis. Al nacer, el número de sinapsis por neurona es de 2,500, pero a la edad de dos o tres años, se trata de unas 15 mil sinapsis por neurona. Esto es como pasar de 100 a 600 amigos en Facebook, y cada uno de esos amigos a su vez, ¡está conectado a 600 personas más! La red neuronal se expande exponencialmente.

Debido a las extensas conexiones neuronales durante la primera infancia (ver Figura 2.1 a continuación), este rango de edad se considera uno de los “períodos sensibles” cuando el cerebro se orienta naturalmente hacia el aprendizaje. Investigadores del cerebro nos dicen que el cerebro es más maleable o tiene más “plasticidad” en la primera infancia. Esto significa que durante los primeros años de la infancia el cerebro es más susceptible, y esta susceptibilidad puede tener dos impactos inversos. Idealmente, las experiencias tempranas preparan a los niños pequeños para el futuro estableciendo capacidades cuando el desarrollo es más receptivo a la estimulación. Sin embargo, también es posible que en un entorno menos que ideal, el niño pequeño sea más vulnerable a la ausencia de estas experiencias esenciales que resultan en el riesgo de una futura disfunción cerebral (National Research Council & Institute of Medicine, 2000).

Esencialmente, los circuitos simples que se construyen durante la primera infancia permiten que circuitos complejos se construyan más fácilmente en las vías iniciales (Center on the Developing Child, 2007). Un ejemplo de alfabetización de cómo funcionan estas vías es cómo etiquetar verbalmente un objeto depende de la capacidad anterior de diferenciar y crear los sonidos requeridos para esa palabra en el lenguaje del niño. Adicionalmente, la capacidad de etiquetar verbalmente un objeto conduce entonces a la habilidad de agrupar palabras en frases y usar este lenguaje para leer o escribir palabras y frases. Si estos circuitos se utilizan una y otra vez, se vuelven más eficientes, pero los que no se usan se desvanecen o se “podan”.

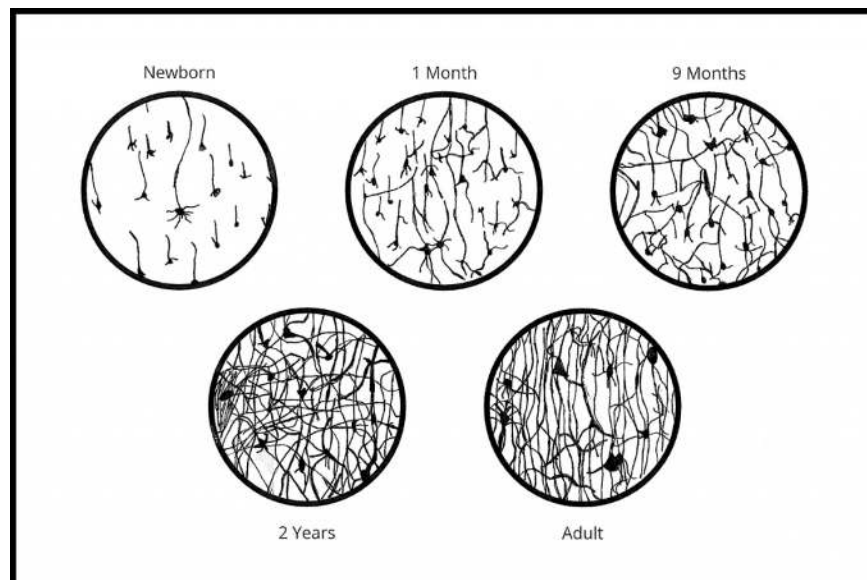


Figura 2.1 Conexiones neuronales en la primera infancia. La imagen se basa en Conel, J. L. El desarrollo postnatal de la corteza cerebral humana. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.

Hay varias formas en que la arquitectura cerebral se ve impactada durante la ventana del nacimiento a los cinco años. El desarrollo y fortalecimiento de los circuitos forma la base de, entre otras cosas, la regulación emocional, el control motor, la cognición, el desarrollo del lenguaje, y más. La Figura 2.2 muestra tres funciones cerebrales diferentes que se desarrollan secuencialmente. Notarás que las tres funciones se expanden significativamente en los primeros cinco años y están directamente conectadas con el desarrollo de la alfabetización infantil. La primera, las vías sensoriales, son importantes para la comunicación inicial y apoyan el desarrollo del lenguaje. Pasaremos un capítulo entero en este libro de texto (ver Capítulo 7) sobre el lenguaje, la segunda función. El lenguaje juega un papel crítico en la construcción de competencias fundamentales de alfabetización y se desarrolla en etapas distintas pero superpuestas; sin embargo, la calidad del lenguaje que escuchan los niños impacta el desarrollo. La última función mostrada en la Figura 2.2 es la cognición. Esto incluye la memoria, la atención sostenida, la flexibilidad mental, la capacidad de hacer un plan, entre otras habilidades. Los investigadores también saben que las habilidades motoras gruesas, como gatear, caminar y equilibrar, son predictivas de la función cognitiva e impactadas por el desarrollo cerebral. De la investigación cerebral se desprende claramente que estas funciones son críticas para el desarrollo general e impactan la base de alfabetización infantil.

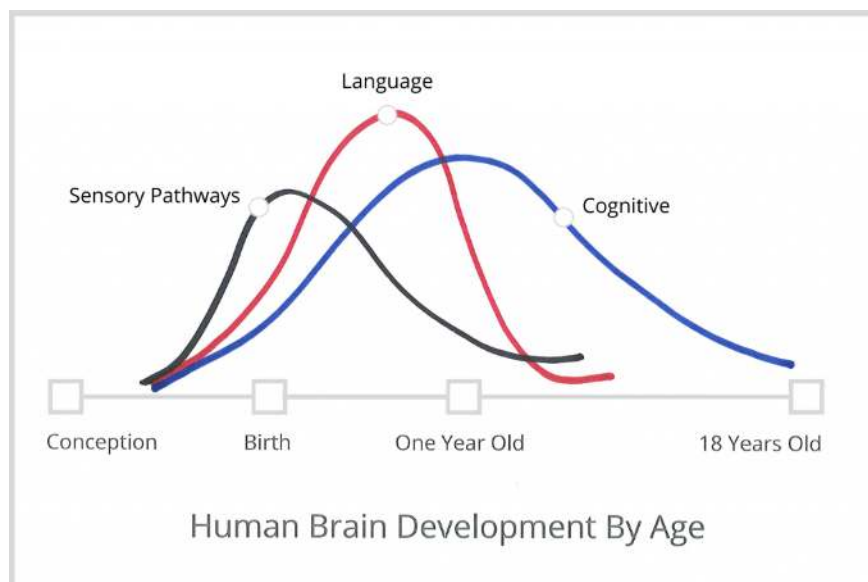


Figura 2.2 Desarrollo del Cerebro Humano por Edad. La imagen está basada en Nelson, C. A. (2000). Crédito: Centro del Niño en Desarrollo

Otra función del cerebro que no se muestra en la figura es la competencia social. Las investigaciones han demostrado que la capacidad de los niños para identificar y expresar emociones, hacer frente a sentimientos fuertes, participar en la autorregulación y desarrollar empatía en la primera infancia son marcadores clave para formar relaciones exitosas más adelante en la vida y convertirse en un miembro productivo de la sociedad (Levitt & Eagleson, 2018; Consejo Científico Nacional del Niño en Desarrollo, 2004). Varios estudios han demostrado que los niños que han adquirido estas habilidades en el jardín de infantes tienen una mayor tasa de graduarse de la escuela secundaria, asistir y completar la universidad, y encontrar y mantener un empleo en la edad adulta (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).



Los niños desarrollan habilidades sociales a medida que interactúan con los maestros en el aula.

Esta investigación también mostró una relación inversa entre los bajos niveles de habilidades sociales y el aumento de la previsibilidad del comportamiento de abuso de sustancias, la participación en el sistema de justicia (por ejemplo, ser detenido) y la necesidad de asistencia pública. Es claro que es de vital importancia apoyar la base emocional de los niños al final del preescolar. Una base emocional es importante para la competencia social y también impacta el éxito de los niños en la escuela.

El desarrollo del cerebro se ve afectado por muchos factores, incluidos los genes, las relaciones, los entornos y las experiencias. La calidad del ambiente y las experiencias impactan en cómo se expresan los genes y cómo se estructura la arquitectura cerebral. Estos elementos también suelen estar vinculados al tipo de relaciones que los niños establecen con los adultos y construyen colectivamente los cimientos de la estructura del cerebro. La siguiente figura (McCain, M., Mustard, J.F. & McCuaig, K., 2011, p. 39) muestra cómo estos factores interactúan con el desarrollo cerebral.

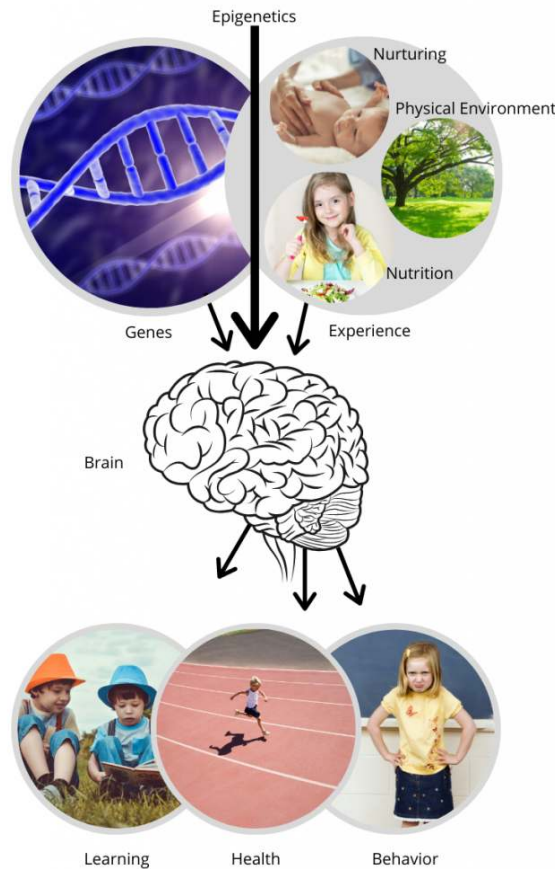


Figura 2.3 Factores que influyen en el desarrollo cerebral. Imagen adaptada de McCain, M., Mustard, J.F. & McCuaig, K., 2011, p. 39.

El cerebro cambia de muchas maneras asombrosas durante la ventana de la primera infancia, pero precisamente por esta razón, también hay factores que pueden tener un impacto negativo en el desarrollo. Es importante que los educadores de la primera infancia comprendan el impacto que el trauma y la adversidad pueden tener en el cerebro en desarrollo. La vasta promesa del desarrollo temprano del cerebro es una tremenda oportunidad para impactar toda la experiencia escolar de los niños, así como la trayectoria de la vida futura. Pero con esta oportunidad también vienen retos significativos si los niños están experimentando un trauma. El estrés crea una respuesta fisiológica en el cuerpo, que es saludable en pequeñas dosis, pero el estrés tóxico de eventos traumáticos impacta negativamente el desarrollo cerebral. Los niveles continuamente elevados de cortisol pueden ser tóxicos para el cerebro en desarrollo y tener serias implicaciones para el aprendizaje y el comportamiento (Center on the Developing Child, 2007). Por importantes que sean estas implicaciones, también es fundamental saber que este no es necesariamente el final de la historia. El impacto del estrés tóxico puede mitigarse desarrollando resiliencia a través de las relaciones.



2.3 El papel de los adultos en el desarrollo cerebral infantil

El rápido crecimiento del cerebro durante el nacimiento hasta los cinco años pone un mayor énfasis en la importancia de los adultos en la vida del niño durante este período de tiempo. Como comentamos en la sección anterior, el desarrollo cerebral se ve impactado por diversos factores y los adultos influyen en la gran mayoría de estos factores. Por ejemplo, los adultos determinan a qué tipos y la variedad de entornos y experiencias están expuestos los niños, incluso en el hogar, la comunidad y la escuela. Los adultos también juegan un papel vital en la calidad de las interacciones y relaciones que se desarrollan con el niño. Estas interacciones y relaciones juegan un papel clave en el desarrollo cerebral de los niños.



Las interacciones entre educadores y niños pueden tener lugar de diversas maneras, como jugar juntos en el centro de la cuadra.

Se han realizado muchas investigaciones sobre la importancia de las interacciones entre adultos y niños. Los investigadores del cerebro se refieren a esta interacción como la respuesta de “servir y regresar” (Center on the Developing Child, 2007). Si observa a un niño pequeño con cuidado, regularmente está buscando interacción con adultos. Piensa en esto como el “saque” en un partido de tenis. El adulto entonces tiene la oportunidad de “devolver” el balón respondiendo al niño de alguna manera. Estas interacciones de servicio y retorno son vitales para el desarrollo del cerebro y son una forma clave en que los adultos apoyan el desarrollo de los niños pequeños. Filmar interacciones para nutrir el desarrollo (FIND) delinea cinco pasos para practicar las interacciones de servicio y retorno con niños pequeños (ver Figura 2.4 a continuación).



Figura 2.4 Servir y Devolver

Recursos adicionales

El Centro sobre el Niño en Desarrollo ha creado una serie de recursos y videos que muestran cómo se ven estos pasos en acción. Haga clic en el siguiente enlace para ver cómo podrían verse los cinco pasos de las interacciones de servicio y devolución en una variedad de configuraciones: <https://developingchild.harvard.edu/resources/how-to-5-steps-for-brain-building-serve-and-return/>

📌 Haga una pausa y considere: Servir y regresar con el guante de Harrison

Regrese a la viñeta de apertura y considere cómo la señora Juanita se movió a través de los cinco pasos del modelo de saque y regreso con Harrison. Preguntas a considerar: ¿Cómo se enfocó la señora Juanita en lo que el niño necesita en esta situación?

¿Cómo etiquetó verbalmente objetos para apoyar a Harrison? ¿Qué estrategias utilizó la señora Juanita para continuar la interacción y cambiar cuando el niño estaba listo?

Fomentar las relaciones con los niños

Si bien las relaciones son importantes para el desarrollo de los niños por muchas razones, el impacto en el desarrollo cerebral de muchas maneras depende de la calidad de la relación. Las relaciones juegan un papel clave en el proceso de servicio y retorno (o interacciones) porque los investigadores del cerebro han descubierto que este formato funciona mejor cuando se ha establecido una relación de cuidado con el niño (Consejo Científico Nacional sobre el Niño en Desarrollo, 2007). Los investigadores han descubierto que las “relaciones mutuamente gratificantes” son clave para un mayor desarrollo cerebral.

La presencia de relaciones de cuidado con adultos que resultan en interacciones de calidad sienta las bases para el desarrollo continuo del cerebro. Este tipo de relaciones también crean vínculos seguros, que se ha demostrado que impactan positivamente en la regulación emocional y el funcionamiento cognitivo de los niños (Center on the Developing Child, 2007). Al igual que con el impacto del trauma, es importante señalar lo que la ausencia de relaciones seguras hace para el desarrollo cerebral de los niños. Consejo Científico Nacional del Niño en Desarrollo (2012) señala,

Cuando persiste la disminución de la capacidad de respuesta, las oportunidades perdidas asociadas con la interacción disminuida pueden verse agravadas por los impactos adversos de la activación excesiva del estrés, cuyos efectos fisiológicos pueden tener consecuencias para toda la vida. Este asalto multidimensional al cerebro en desarrollo subraya por qué la privación significativa es tan dañina en los primeros años de vida y por qué es probable que las intervenciones efectivas generen dividendos significativos en mejores resultados a largo plazo en el aprendizaje, la salud y la crianza de los hijos de la próxima generación.

Es claro que los niños sin apegos seguros de adultos tendrán dificultades para relacionarse con otros adultos y niños en el aula, impactando directamente en su desarrollo cerebral posterior. Las primeras relaciones desadaptativas pueden crear un problema cíclico; pocas relaciones seguras en la primera infancia pueden crear dificultades para desarrollar vínculos seguros en el futuro.



2.4 Importancia de los educadores de la primera infancia en la ecuación (BRANCH)



Los maestros crean oportunidades para participar en el servicio y regresar cuando se unen a los niños.

Como adultos que juegan un papel importante en la vida de los niños, los educadores de la primera infancia juegan un papel fundamental en el desarrollo cerebral. Sin embargo, el nivel de importancia de esta fuerza de trabajo ha sido históricamente infravalorado de muchas maneras. Por ejemplo, los educadores de la primera infancia suelen ser los peor pagados en el campo, en comparación con sus pares en el sistema K-12. En promedio, los educadores de la primera infancia ganan apenas \$10-\$13 por hora (Loewneberg, 2018). Además, los estándares y competencias han variado ampliamente en esta fuerza laboral, debido en gran parte a una perspectiva desinformada de que trabajar con niños pequeños requiere menos habilidad. Sabiendo lo que hacemos ahora

sobre la naturaleza crítica del desarrollo cerebral, es claro que esta fuerza laboral es al menos tan importante si no más importante que otros educadores y que se requieren competencias diferentes, pero igualmente importantes (IOM y NRC, 2015).

Al observar la importancia de los educadores de la primera infancia desde una perspectiva numérica, el número de niños en todo Estados Unidos en entornos de atención y educación desde el nacimiento hasta los cinco años es superior al 60% de la población (ChildStats.gov, 2018). Con más de la mitad de los niños en Estados Unidos siendo atendidos y educados por alguien además del apoyo que reciben en el hogar, queda claro que el trabajo de estos educadores tiene un impacto significativo en el desarrollo de los niños. Tener una fuerza laboral altamente calificada es vital para asegurarnos de que aprovechamos el potencial de aprendizaje de los niños.

Como se discutió en la última sección, los accesos seguros son de vital importancia. Los educadores de la primera infancia tienen la capacidad de construir estas interacciones y relaciones, así como desarrollar el entorno y las experiencias para fomentar el aprendizaje profundo y las conexiones cerebrales duraderas. Estas conexiones fomentan el desarrollo a través de una auténtica programación instruccional que considera el contexto del niño y su construcción de conocimiento. A través de andamios, el educador efectivo guía este desarrollo y emergen las habilidades del niño.

Aunque los educadores a menudo no pueden cambiar el trauma que pueden estar experimentando los niños, es importante que los educadores de la primera infancia reconozcan y comprendan los signos del trauma. Los educadores pueden conectar a las familias con servicios que pueden ayudar a aliviar los efectos del trauma, así como abordar y minimizar sus impactos en el aula. Debido a que el trauma puede tener impactos a largo plazo en el funcionamiento cerebral, las prácticas informadas sobre el trauma se han convertido en un sello distintivo de los programas prekindergarten financiados. Estos programas se enfocan fuertemente en el desarrollo socioemocional de los niños, reconociendo su profundo impacto en el aprendizaje y el bienestar. A menudo, los traumas del pasado de un niño o familia pueden manifestarse como dificultades conductuales o de aprendizaje en el aula. Un ambiente de aprendizaje seguro y saludable es primordial para guiar con éxito el desarrollo de los niños que experimentan los efectos del trauma. La buena noticia para los educadores de la primera infancia es que muchos de los factores que construyen la base del cerebro pueden verse impactados positivamente por nuestro trabajo. Debido a que el cerebro funciona de manera integrada, el aprendizaje y el desarrollo también están integrados y pueden impactarse entre sí. En definitiva, cuando estamos exponiendo a los niños a una nueva palabra, material o experiencia, también estamos construyendo sus cerebros. Sabemos que el aprendizaje es un proceso activo y ocurre dentro del contexto de las interacciones sociales (Levitt & Eagleson, 2018). Las decisiones que los educadores toman en el aula para involucrar activamente a los niños a través del juego pueden tener un impacto duradero en la trayectoria de aprendizaje permanente de los niños.

Claves para llevar

Hemos aprendido mucho sobre los cambios importantes en el desarrollo cerebral que ocurren en los niños pequeños. La visión, el oído, el lenguaje, la cognición, las habilidades motoras y la competencia social se ven afectados por las experiencias que los niños tienen en los primeros cinco años de vida. Los adultos en la vida de los niños juegan un papel clave en el fomento de la arquitectura cerebral, y los educadores de la primera infancia, en específico, pueden ser un factor dinámico en el desarrollo general del cerebro y sentar las bases para el aprendizaje de la alfabetización.

Recursos Adicional

Desarrollo del Cerebro en Niños Pequeños: <http://changingbrains.org/>

Centro sobre el Niño en Desarrollo: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/>

Listas de verificación tempranas de la Ley CDC: https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/checklists/all_checklists.pdf

Trauma y el Cerebro en Desarrollo: <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-toxic-stress/>

Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje del nacimiento al cinco.
<https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

De cero a tres: <https://www.zerotothree.org/>

Referencias

- Centro sobre el Niño en Desarrollo. (2011). Construyendo el sistema de “control del tránsito aéreo” del cerebro: Cómo las experiencias tempranas dan forma al desarrollo de la función ejecutiva. <https://developingchild.harvard.edu/>
- Centro sobre el Niño en Desarrollo. (2007). La ciencia del desarrollo de la primera infancia. www.developingchild.harvard.edu
- Gopnik, A. (2009). El bebé filósofo. Picador.
- ChildStats.gov. (2018). Los niños de Estados Unidos en breve: Principales indicadores nacionales de bienestar. https://www.childstats.gov/americaschildren/fam_fig.asp
- Graham, J & Forstadt, L.A. (2011). Boletín #4356, Los niños y el desarrollo cerebral: Lo que sabemos de cómo aprenden los niños. Publicaciones de Extensión Cooperativa — Extensión Cooperativa de la Universidad de Maine. <https://extension.umaine.edu/publications/4356e/>
- Instituto de Medicina (OIM), & Consejo Nacional de Investigaciones (NRC). (2015). Transformar la fuerza laboral para niños desde el nacimiento hasta los 8 años: Una base unificadora. <http://www.nationalacademies.org/hmd/Reports/2015/Birth-To-Eight.aspx>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Funcionamiento socioemocional temprano y salud pública: La relación entre la competencia social del jardín de infantes y el bienestar futuro. *Revista Americana de Salud Pública*, 105 (11), 2283—2290. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630>
- Levitt, P., & Eagleson, K. L. (2018). Los ingredientes del desarrollo sano del cerebro y del niño. https://openscholarship.wustl.edu/law_journal_law_policy/vol57/iss1/9
- Loewneberg, A. (2018). A pesar de los aumentos salariales mínimos, los salarios de ECE se mantienen bajos <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/despite-minimum-wage-hikes-ece-wages-stay-low/>
- Marrus, N., Eggebrecht, A.T, Todorov, A., Elison, J.T., Wolff, J.J., Cole, L., Gao, W., Pandey, J., Shen, M.D., Swanson, M.R., Emerson, R.W., Kloor, C.L, Adams, C.M, Estes, A.M., Zwaigenbaum, L., Botteron, K.N., McKinstry, R.C., Constantino, J.N., Evans, A.C.,... Pruett, J.R. (2018). Caminata, desarrollo motor grueso y conectividad funcional cerebral en bebés y niños pequeños. *Corteza Cerebral*, 28 (2), 750—763. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx313>
- McCain, M., Mostaza, J.F., & McCuaig, K. (2011). Primeros años Estudio 3: Tomar decisiones tomando medidas. Consejo para el Desarrollo Infantil Temprano. https://www.academia.edu/17129326/Early_Years_Study_3_Making_Decisions_Taking_Action
- Consejo Nacional de Investigación (US), & Instituto de Medicina (US) Comité de Integración de la Ciencia del Desarrollo de la Primera Infancia. (2000). El cerebro en desarrollo. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225562/>
- Consejo Científico Nacional del Niño en Desarrollo. (2004). El desarrollo emocional de los niños está integrado en la arquitectura de sus cerebros. Documento de Trabajo No. 2. <https://developingchild.harvard.edu/resources/childrens-emotional-development-is-built-into-the-architecture-of-their-brains/>
- Consejo Científico Nacional del Niño en Desarrollo. (2004). Los niños pequeños se desarrollan en un ambiente de relaciones. Documento de Trabajo No. 1. <https://developingchild.harvard.edu/resources/wp1/>
- Consejo Científico Nacional del Niño en Desarrollo. (2007). La ciencia del desarrollo de la primera infancia. https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/Science_Early_Childhood_Development.pdf
- Consejo Científico Nacional del Niño en Desarrollo (2012). La ciencia del descuido: La ausencia persistente de atención receptiva perturba el cerebro en desarrollo. Documento de Trabajo No. 12. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-neglect-the-persistent-absence-of-responsive-care-disrupts-the-developing-brain/>
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). Promover la autorregulación en la primera infancia: Un resumen de práctica. *Breves Opere* #2017 -79.
- UNICEF ECARO & ISSA. (2016). Módulo 1 Los primeros años de la infancia: Una época de infinitas oportunidades. <https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/cross%20sectoral/Resource%20Modules%20for%20Home%20Visitors%20>

[Module%201.web_.pdf](#)

El Instituto del Niño Urbano. (2019). El cerebro del bebé comienza ahora: Concepción a los 3 años. <http://www.urbanchildinstitute.org/why-0-3/baby-and-brain>

Créditos de imagen

Figura 2.1: Bryanna Adams y Kalyca Schultz. “Conexiones Neuronales en la Primera Infancia”. [CC BY 2.0](#).

Figura 2.2: Dale Dulaney y Kalyca Schultz. “Desarrollo del Cerebro Humano por Edad”. [CC BY 2.0](#).

Figura 2.3: Kalyca Schultz. “Factores que influyen en el desarrollo cerebral”. [CC BY 2.0](#).

Figura 2.4: Kalyca Schultz. “Servir y Devolver”. [CC BY 2.0](#).

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 2.2: Universidad Longwood. [Niño con Libros] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 2.2: Universidad Longwood. [Niño respondiendo en el aula] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 2.2: Lucy La Croix. [Pájaro] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 2.3a: Universidad Longwood. [Educador de Primera Infancia Interactuando con el Niño] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 2.3 y 2.4: Lucy La Croix. [Sucursal] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 2.4: Universidad Longwood. [Servir y regresar en juego] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

This page titled [1.2: Reconocer el poder de los primeros años](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull](#), [Leslie La Croix](#), [Sara E. Miller](#), [Kimberly Sanders Austin](#), and [Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- [1.2: Recognizing the Power of the Early Years](#) by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización

“La enseñanza puede equipararse a una conversación en la que escuchas atentamente al orador antes de responder”.

Arcilla
María

Viñeta de apertura: La mañana de un maestro

Tori ingresó a su salón de clases de tres años llevando materiales para su área de juegos dramáticos, actualmente presentada como una tienda de huertos de manzanas. Había un escenario de títeres que podía funcionar como encimera, delantales, paca de heno, sartenes para pastel de hojalata, pompones gigantes de color beige que casi parecían manzanas peladas, trozos de fieltro, y manzanas de madera y trozos de manzana. Los niños tenían una lista escrita de productos de manzana con una imagen junto a las palabras. Cuando la señora Tori revisó una vez más el centro del huerto de manzanas, consideró que los niños aprenden interactuando entre sí y se preguntó qué podría agregar para alentar a los niños a jugar e interactuar entre ellos. Consideró qué canciones podrían cantar en tiempo grupal esta semana y qué tipo de libros familiarizarían a los niños con el concepto de huertos de manzanas y productos de manzana.

Introducción

La comprensión de la teoría permite a los educadores considerar las formas en que los niños están expuestos e interactúan con el lenguaje. Los educadores aplican este conocimiento para mejorar la capacidad docente y apoyar el aprendizaje de la alfabetización. En la viñeta anterior, la Sra. Tori considera cuidadosamente una variedad de formas de estimular el desarrollo del lenguaje de los niños. Utiliza señales de imagen, palabras escritas, canciones y libros para aprovechar los conocimientos previos de los niños e introducir nuevos conceptos. La Sra. Tori considera la edad y etapa de los niños así como cómo sus prácticas fomentan la alfabetización. Considera lo que ya saben los niños, los conceptos que están aprendiendo y los conceptos que desea que aprendan. Estas prácticas se basan en comportamientos, habilidades y conceptos más amplios que explican por qué y cómo crecen y se desarrollan los niños. No basta con simplemente brindar experiencias a los niños, debemos tener una razón de por qué los involucramos en ciertas prácticas. La teoría nos da un marco y una lógica *para* nuestras prácticas. Las teorías nos ayudan a organizar los conocimientos que tenemos, y nos ayudan a hacer predicciones sobre lo que podría ocurrir en el futuro.

CONSTRUCTIVIST SOCIOCULTURAL ECOLOGICAL



Figura 3.1 Teorías del desarrollo

Algunas teorías se centran en las habilidades reflejadas por los niños a medida que se involucran con el mundo y se mueven por etapas de desarrollo (teorías constructivistas). Otras teorías se centran en el contexto más amplio del niño (teorías ecológicas/contextuales), y algunas se enfocan en la construcción del conocimiento del niño al tiempo que se enfocan en el entorno inmediato (teorías socioculturales/cooperativas). El uso de la teoría como marco construye nuestra comprensión científica de cómo crecen y se desarrollan los niños. Las principales teorías del desarrollo cubiertas en este capítulo han sido ampliamente utilizadas

tanto para verificar y refutar ideas como para crear mapas de ruta para entornos y prácticas de aprendizaje temprano. Cada sección de este capítulo discute una teoría amplia del desarrollo cognitivo y luego una teoría específica centrada en el desarrollo de la alfabetización. En este capítulo se explorarán las siguientes preguntas:



¿Qué teorías se centran en las habilidades y comportamientos del niño?



¿Qué teorías se centran en el niño y en el entorno inmediato?



¿Qué teorías se centran en el contexto más amplio?



3.2 Teoría constructivista

El constructivismo enfatiza al niño individual y define indicadores de desarrollo a medida que el niño continúa creciendo. Los niños construyen activamente el conocimiento a partir de su etapa de desarrollo y conocimientos previos. A medida que los niños se involucran con su entorno, crean estructuras mentales internas para comprender sus experiencias (Piaget, 1962). El constructivismo también puede presentar el crecimiento y desarrollo de los niños como una serie de etapas progresivas. Las teorías escénicas ayudan a los educadores a reconocer los logros de los niños, anticipar áreas de crecimiento y proporcionar experiencias de alfabetización intencional. La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget examina la etapa de desarrollo de un niño y cómo adquieren y categorizan la información internamente (Piaget, 1962). Perteneciente a las progresiones emergentes de alfabetización, la teoría de Frith de adquisición de lectura presenta etapas de desarrollo a medida que los lectores jóvenes adquieren conciencia de los sistemas alfabéticos (Frith, 1985).

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget

La teoría cognitiva del desarrollo de Jean Piaget es una forma de constructivismo. Según la teoría del desarrollo cognitivo, los niños construyen su propio aprendizaje a través de interacciones y experiencias en el entorno. Piaget (1962) argumentó que constantemente estamos organizando nuestro mundo categorizando la información y determinando formas de aplicar esta información. En la viñeta anterior, la señora Tori ha creado una oportunidad para que los niños accedan a las categorías de información que ya han adquirido (por ejemplo, las manzanas son rojas, verdes y amarillas) y utilicen este conocimiento para participar en juegos de descubrimiento en el centro del huerto de manzanas.

Varios conceptos clave son importantes para entender la teoría de Piaget. Las unidades que utilizamos para organizar nuestros entendimientos se llaman esquemas. Los esquemas incluyen no solo un concepto como “los pájaros vuelan”, sino todas las asociaciones utilizadas para desarrollar el concepto a través de experiencias pasadas. Piaget creía que formamos nuestros esquemas a través de un proceso llamado adaptación, que nos permite crear categorías y subcategorías para esquemas emergentes. Hay dos tipos de adaptación: asimilación y acomodación. Asimilación significa que tomamos nueva información y la apretamos en un esquema existente. Esto puede suceder ya sea que tenga sentido o no, como tratar de encajar una clavija en un agujero, ya sea cuadrada o redonda. El alojamiento significa literalmente hacer espacio para algo. Por ejemplo, cuando la mayoría de las personas tienen invitados, los acomodan alterando sus arreglos para dormir y comer y sus horarios. La asimilación sugeriría que los anfitriones les dijeran a los invitados que alimentaran por sí mismos en la nevera, buscaran un saco de dormir y averiguar dónde dormir. La asimilación no hace espacio, el esquema no cambia. Pero acomodación significa que ahora hay espacio para crear o entender algo de una manera nueva o diferente. El proceso se lleva a cabo como consecuencia del desequilibrio, que refleja el estado al que se arroja a un niño cuando recibe información que es nueva. Los humanos generalmente experimentan el desequilibrio como incómodo, por lo que generalmente tratamos de permanecer en un estado de equilibrio, un estado cognitivo cómodo, hasta o a menos que estemos expuestos a nueva información que no encaje en nuestro esquema existente (Piaget, 1962).

📌 Viñeta: Broken Birds

Li, de tres años, ha desarrollado un esquema de que las aves vuelan. Este es un esquema razonable basado en la experiencia de Li al ver pájaros volar en su vecindario y lugares que ha visitado. Hoy visitó el zoológico con sus compañeros de clase y vio avestruces por primera vez. Después de observar a los avestruces, Li se volvió hacia sus compañeros de clase y dijo: “Los pájaros están rotos”. Ella se había dado cuenta de que no vuelan. Debido a que Li ya tiene un esquema de “pájaros vuelan” y las aves no voladoras la han arrojado al desequilibrio, Li ha decidido que las aves están rotas. Ella NO ha decidido que el esquema es incorrecto. Así, ha asimilado los avestruces en el esquema de “los pájaros vuelan”, con un poco de nota al pie de página de que estas aves están rotas. Esto le permite a Li regresar a un estado de equilibrio ya que ha asimilado la nueva información. Se necesitan múltiples exposiciones a una violación de nuestras expectativas, o múltiples instancias de desequilibrio, para que podamos elegir acomodar nueva información y crear un nuevo esquema. Ese mismo día, Li visitó pollos que no pueden volar alto en el aire. Quizás esa segunda vez, los etiquetó como pájaros rotos o podría haber empezado a considerar que algunas aves no vuelan. La tercera vez, Li visita la casa de los pingüinos y ve pruebas definitivas de que algunos animales, que claramente son aves, no vuelan. En el punto en que Li crea una nueva estructura que divide a las aves en “pájaros que vuelan” y “pájaros que no vuelan”, se ha dedicado al alojamiento. Esto es crucial para todas las formas de desarrollo cognitivo y tiene numerosas aplicaciones para el aprendizaje de la alfabetización cuando los niños deben decidir sobre las reglas y el uso del lenguaje en todas sus formas y cuando se involucran en la comunicación para expresarse sobre el mundo que los rodea.

Piaget también desarrolló un conjunto de cuatro etapas, con subetapas individuales, para trazar una gama de comportamientos esperados y observables para los niños (1962). La etapa sensoriomotora se corresponde estrechamente con la infancia y la infancia. La etapa preoperatoria está asociada a los años preescolares. La etapa operativa concreta abarca los años elementales, y la etapa operativa formal se aplica a la adolescencia y a la edad adulta. Estos constructos se describen en la tabla “Etapas de Piaget” (ver Tabla 3.1) y nos ayudan a formular ideas sobre lo que se esperaría para los niños de edades particulares. Comprender las edades y etapas delineadas por Piaget (ver Tabla 3.1) nos ayuda a considerar la importancia de las experiencias sensoriales para bebés y niños pequeños.

Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget

Cuadro 3.1 Etapas de Piaget

Escenario	Rango de edad aproximado	Características	Ejemplo
Sensorimotor	Desde el nacimiento hasta aproximadamente 2 años	El niño experimenta el mundo a través de los sentidos fundamentales de ver, escuchar, tocar y saborear.	Los niños pueden ponerse nuevos objetos en la boca (por ejemplo, el celular de los padres).
Preoperatoria	2 a 7 años	Los niños adquieren la capacidad de representar internamente el mundo a través del lenguaje y las imágenes mentales. También empiezan a ver el mundo desde la perspectiva ajena.	Los niños empiezan a usar palabras y frases para comunicar sus deseos (por ejemplo, “cookie”).
Operativo de Concreto	7 a 11 años	Los niños llegan a ser capaces de pensar lógicamente. Cada vez más pueden realizar operaciones sobre objetos que sólo se imaginan.	Los niños pueden notar la diferencia entre su propia perspectiva y otra persona (por ejemplo, “Puedo ver por la ventana, pero tú no puedes”).
Operativo Formal	11 años hasta la edad adulta	Los adolescentes pueden pensar sistemáticamente, razonar sobre conceptos abstractos y comprender la ética y el razonamiento científico.	Los niños pueden considerar situaciones hipotéticas (e.g., ¿Qué pasa si necesito algo en una emergencia y no hay adulto a quien preguntar?).

Con respecto al desarrollo del lenguaje, se alienta a padres de familia y educadores a cantar, platicar y contar historias a los niños; lo combinamos con acunar a un niño o aplaudir. Sabemos que los niños en la etapa sensoriomotora están aprendiendo sobre su mundo tocando y siendo tocados, olfateando artículos, poniéndose todo en la boca, mirando a su alrededor y escuchando con ávido interés. Los niños utilizan estas experiencias para crear esquemas para aplicarlos al mundo que los rodea y esto fomenta su capacidad de comunicarse oralmente y comenzar a percibir símbolos. Por ejemplo, cuando un niño construye una torre de bloques, comienza a aprender cuántos bloques se pueden apilar junto con estrategias eficientes para apilarlos. En ese punto, entonces pueden agregar bloques a su esquema mental para elementos que se pueden apilar uno encima del otro. Este conocimiento crea entonces un espacio para que un niño use el lenguaje para expresar su celo (o decepción) en cómo va el apilamiento de bloques y para hacer señas a otros para que se unan.



Los niños construyen el aprendizaje interactuando con su entorno, como cuando apilan bloques.

Al entrar en la fase preoperatoria, los niños utilizan el pensamiento simbólico, incluido el lenguaje, para comunicar sus pensamientos e ideas. Pudieron hacerlo durante la fase sensoriomotora indicando y señalando y usando algún lenguaje, pero en la fase preoperatoria, lo hacen con complejidad. Adicionalmente, en la fase preoperatoria, pueden usar el lenguaje para expresar pensamientos sobre objetos o personas que no están inmediatamente presentes. Un bebé mayor puede señalar al elefante mientras está en el zoológico, pero un niño en edad preescolar puede hablar del elefante que vieron en el zoológico un día anterior. Esta mayor sofisticación refleja la capacidad de los niños para participar en el pensamiento simbólico. Los niños en la fase preoperatoria necesitan oportunidades para desarrollar su lenguaje cada vez más complejo. Brindar oportunidades para que los niños participen en juegos simulados, participen en conversaciones sociales y usen el lenguaje para resolver tareas promueve el uso de lenguaje complejo por parte de los niños.

Frith Teoría de la Adquisición de Lectura

Los expertos en alfabetización también utilizan un modelo de etapas para describir las progresiones de alfabetización de los niños. Aunque los diversos modelos escénicos de lectura tienen algunas distinciones y se enfocan en diferentes elementos de los procesos de lectura, todos comparten un enfoque que se enfoca en que los niños se mueven de una etapa a otra con creciente complejidad e incluyen características que se basan en la etapa anterior. Un modelo de alfabetización es la teoría de adquisición de lectura de Uta Frith. En la teoría de Frith, los niños adquieren alfabetización al pasar por etapas particulares que son de desarrollo y asociadas tanto con la edad como con la experiencia. Frith incluye tres etapas de adquisición de lectura en su modelo (ver Figura 3.2). La primera etapa, la etapa logográfica, se caracteriza por el reconocimiento instantáneo de símbolos, imágenes o palabras. Los niños demuestran una comprensión logográfica emergente cuando leen logotipos familiares como la diana de Target o los arcos dorados de McDonald's. En la segunda etapa, la etapa alfabética, los niños comienzan a usar símbolos de letras para representar los sonidos que escuchan en palabras individuales. Los niños en esta etapa demuestran una comprensión emergente de las relaciones de sonido y símbolo, como escribir /kt/ para gato. El niño puede escuchar el sonido inicial y el sonido final del gato, pero el sonido vocal interno aún no se reconoce. Estas aproximaciones tempranas demuestran que pueden escuchar sonidos y representarlos, pero no siempre completa o correctamente. La tercera etapa, la ortográfica, implica la internalización de los patrones ortográficos y los niños comienzan a reconocer y reproducir palabras con creciente automaticidad. En esta etapa, los lectores no necesitan sonar palabras familiares, aunque hacen una pausa al enfrentar nuevas palabras o combinaciones de letras. Por ejemplo, un niño puede leer rápidamente la palabra “patada” pero hacer una pausa para considerar cómo leer la palabra más compleja “cuchillo” porque el /k/ está en silencio. En cada una de estas etapas, los niños dominan mayores complejidades del pensamiento y el lenguaje y los maestros deben ajustar sus enfoques para fomentar mejor el crecimiento del niño (Frith, 1985).

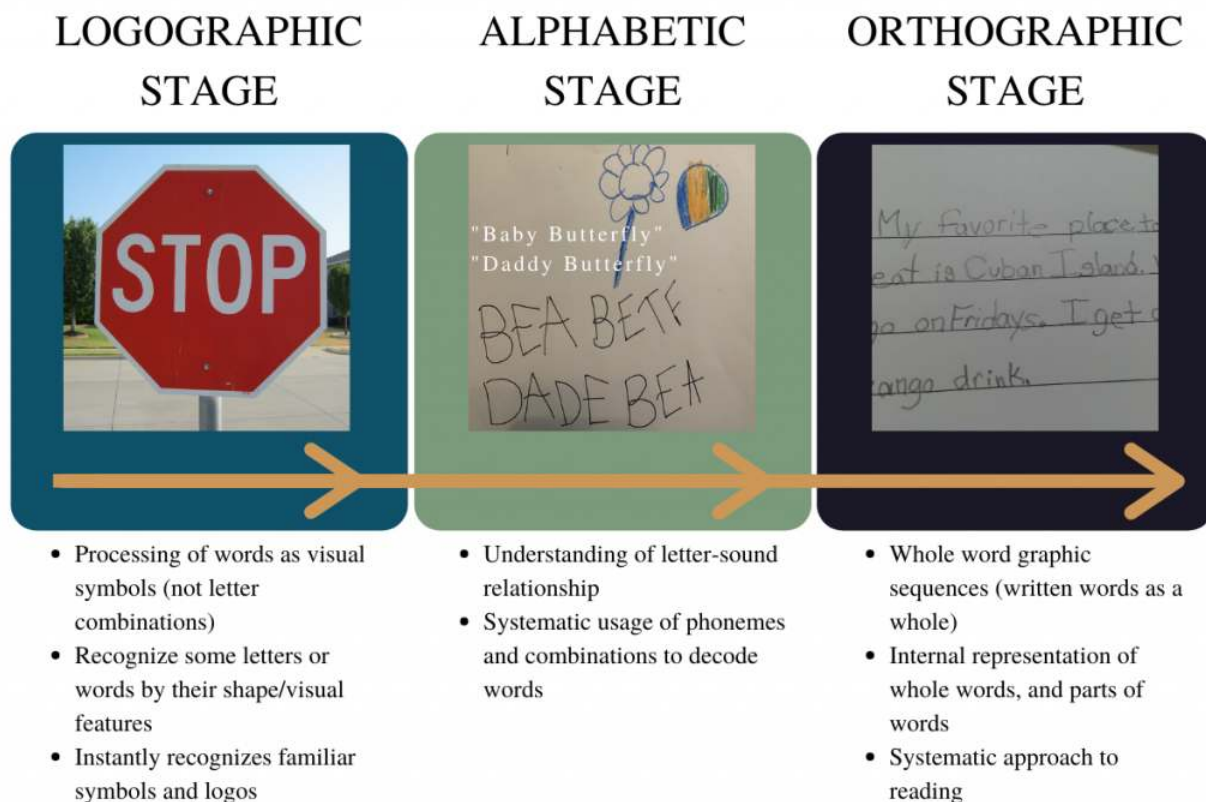


Figura 3.2 Teoría Frith de adquisición de lectura

Los modelos escénicos constructivistas tienen muchas iteraciones que metafóricamente parecen escalones de escalera, una espiral o una línea inclinada creciente. Pero, en todos los casos, la imagen implica que el niño está adquiriendo habilidades nuevas y únicas que capitalizan el punto anterior y mueven al niño al siguiente punto. Las etapas son sucesivas y de desarrollo, comenzando en la infancia. A medida que los niños dominan cada etapa sucesiva, aún conservan las habilidades que alcanzaron en etapas anteriores. Las teorías de la etapa de alfabetización reconocen que antes de que los niños puedan leer la lista de lo que está a la venta en el huerto, se benefician de la exposición repetida a la impresión ambiental, letras, sonidos de letras y otras experiencias de alfabetización. Es por eso que los educadores intencionales (como la Sra. Tori) usan señales de imagen junto a las palabras de la lista de lo que está disponible para su compra en la tienda de huertos. Acciones deliberadas como esta apoyan la alfabetización emergente de los niños y honran la naturaleza de desarrollo del proceso.

Las teorías escénicas de Piaget y Frith ponen énfasis en ver al niño avanzar de un conjunto de capacidades a otro conjunto más complejo de capacidades. Tanto Piaget como Frith enfatizan el proceso de observar lo que los comportamientos y habilidades del niño reflejan sobre su pensamiento. Este enfoque es útil para los educadores porque fomenta una comprensión sobre dónde está el niño y da un mapa de dónde necesita progresar el niño a continuación.



Teorías socioculturales

Las teorías socioculturales cierran la brecha entre los enfoques constructivistas y los enfoques ecológicos al enfatizar la cooperación. Estas teorías enfatizan el entorno inmediato e incluyen el análisis por parte de los educadores de las habilidades y comportamientos observables de los niños para presentar a los niños el próximo valioso momento de aprendizaje. Los niños desarrollan habilidades lingüísticas individualmente, pero lo hacen dentro de un contexto de aprendizaje cooperativo a medida que sus compañeros, familiares, maestros y otros se involucran, apoyan y enseñan. La teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky

es notable por enfocarse en lo que el niño puede hacer, al tiempo que sugiere que el aprendizaje de un niño se apoya cuando se brinda la cantidad correcta de instrucción en el momento adecuado. Las teorías y definiciones de la lectura emergente de Marie Clay nos proporcionan un marco para comprender el conocimiento previo de los niños individuales y la preparación para diferentes experiencias de alfabetización. Estas teorías se centran en la naturaleza interactiva de las capacidades, experiencias e interacciones del niño con los demás.

Teoría del Aprendizaje Sociocultural

La teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky enfatiza el aspecto social de los niños construyendo su aprendizaje (1986). Vygotsky creía que el crecimiento cognitivo era resultado de las interacciones entre las personas, después de lo cual un niño internaliza el aprendizaje. Según esta teoría, los niños aprenden de manera más efectiva al relacionarse significativamente con alguien que tiene más experiencia. Vygotsky desarrolló el concepto de la zona de desarrollo proximal. Lo define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas” (Vygotsky, 1978, p86).

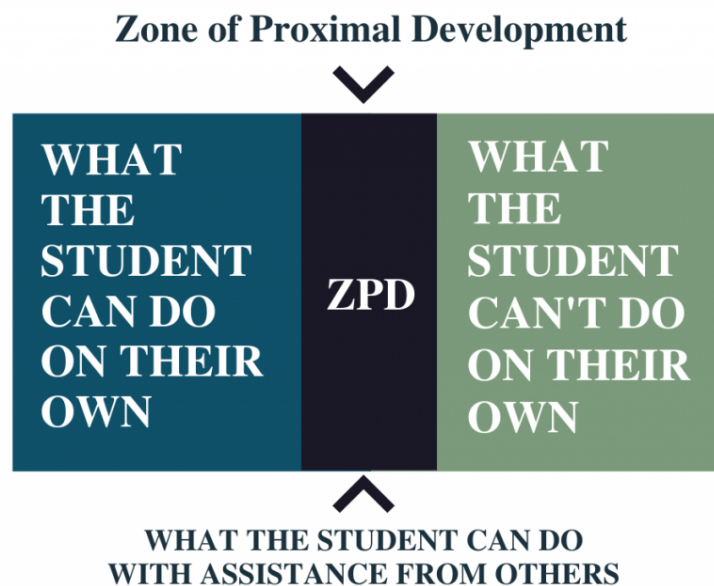


Figura 3.4 Zona de Desarrollo Proximal

Vygotsky reconoció que un otro más conocedor podría ser otro niño, un miembro de la familia, un maestro, o cualquier persona que pueda brindar algún apoyo para una tarea. El soporte en sí se llama andamios. Trabajadores de la construcción, pintores y otros utilizan andamios físicos cuando trabajan para llegar a áreas más allá de sus habilidades si simplemente están de pie en el suelo. De esta misma manera, el apoyo de un par más experimentado dando orientación o dirección crea un apoyo para que el niño pueda construir su propio aprendizaje. Cuando un niño domina una tarea, necesitan menos andamios y eventualmente el andamio desaparece (Vygotsky, 1978). Por ejemplo, muchos niños pequeños tienen ayuda para aprender a lavarse las manos. Un adulto puede mostrarle al niño cómo adquirir el jabón, frotarse las manos vigorosamente y enjuagarse. Con el tiempo, los niños necesitan menos ayuda con la tarea, y el andamio se retira ya que los niños pueden lavarse las manos de forma independiente. Los niños se encuentran en zonas progresivas de desarrollo proximal cuando todavía necesitan alguna orientación para lavarse las manos. Vygotsky le dio gran importancia a la experiencia social, que proporciona el andamio. Esta teoría permite la noción de que los niños construyen su aprendizaje, pero también enfatiza que la construcción requiere alguna ayuda de otros.



Los niños aprenden a través de la interacción social.

📌 Pausa y Considera: ¿El habla es el pollo o el huevo?

Lea el siguiente pasaje examinando las diferencias entre las conceptualizaciones de Piaget y Vygotsky sobre el lenguaje oral infantil. Esto crea un interesante dilema de gallina y huevo con respecto al desarrollo del lenguaje. Mientras lees, piensa en cómo cada postura teórica resuena contigo.

Con respecto al lenguaje, las diferencias entre los enfoques de Piaget y Vygotsky se pueden entender observando un aspecto del lenguaje oral. A menudo se puede observar a los niños participando en una corriente corriente de comentarios mientras juegan y resuelven tareas. Piaget se refirió a esta acción como *discurso egocéntrico* mientras que Vygotsky calificó a la práctica el *discurso privado*. La diferencia en la denominación revela lo que cada teórico creía sobre el lenguaje y el desarrollo cognitivo. Piaget indicó que el discurso egocéntrico era un marcador adicional del egocentrismo, sello distintivo del periodo preoperatorio (Piaget, 1962). El egocentrismo significa que la capacidad de los niños para tomar perspectivas o comprender el punto de vista de otra persona aún no está desarrollada. Piaget argumentó que el habla egocéntrica refleja la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño. Razonó que los niños se hablan en voz alta consigo mismos en esta etapa porque son incapaces de entender o percibir que otra persona los está escuchando. Vygotsky indicó que no es simplemente una falta de toma de perspectiva lo que hace que los niños hablen consigo mismos, sino que los niños hacen esto porque están tratando de resolver tareas (Vygotsky, 1978). Por ejemplo, los niños frecuentemente hablan consigo mismos cuando están aprendiendo a amarrarse los zapatos. Vygotsky indicó que el discurso privado nunca desaparece realmente, sino que pasa a la clandestinidad a medida que los niños crecen. Es cierto que si bien la mayoría de los adultos no hablarán consigo mismos en público, muchas personas se referirán a hablar en voz alta al trabajar en una tarea difícil, como perderse en el tráfico o intentar crear algo complejo. Ambos teóricos coinciden en que la toma de perspectivas es limitada en esta etapa, pero donde Piaget dice que el discurso egocéntrico no es más que un reflejo del desarrollo del niño, Vygotsky dice que el habla privada se está utilizando activamente como herramienta.

¿Nuestro lenguaje es el resultado de nuestro desarrollo cognitivo o el lenguaje conduce nuestro desarrollo cognitivo? ¿Es posible que ambos enfoques sean ciertos?

La teoría emergente de la alfabetización de Marie Clay

La teoría emergente de la alfabetización de Marie Clay reconoce una estrecha relación entre los andamios de instrucción utilizados por los educadores para promover las habilidades emergentes de lectura, escritura y lenguaje oral de los niños pequeños (Clay, 1991). Basándose en la obra de Vygotsky, Clay argumenta, “La esencia de la enseñanza exitosa es saber dónde está la frontera del aprendizaje para cualquier alumno en una tarea particular” (Clay, 1991, p. 65). De esta manera, Clay extiende el valor de entender dónde *está* la zona de desarrollo proximal de un niño individual para que los educadores aprovechen los espacios de aprendizaje para potenciar el aprendizaje de la alfabetización de un niño (p. 65). Las prácticas de instrucción de alfabetización emergentes de Clay subrayan las interacciones entre educadores y niños y se enfocan en los apoyos sociales y contextos que los niños y los educadores co-crean.

Clay reconoce que los niños construyen su aprendizaje dentro del contexto de sus propias historias de desarrollo, conocimientos previos y experiencias previas con tareas complejas (Clay, 1998). El enfoque de la alfabetización emergente se centra entonces en las *formas* en que los niños procesan la información y las *estrategias* posteriores que los niños aprenden a usar para resolver un problema. Además, como miembro de la comunidad de aprendizaje temprano, los educadores animan a los niños a compartir los conocimientos de aprendizaje que logran para que, a su vez, se conviertan en valiosos recursos de alfabetización para sus compañeros (Clay, 1991). Clay abraza los andamios de maestros como un valioso apoyo para el aprendizaje de la alfabetización de los niños y ve la enseñanza como una interacción entre el niño y el educador (u otro experto). Por lo tanto, es importante tener enfoques instructivos claros que apoyen la capacidad del niño para descubrir y utilizar estrategias que apoyen su aprendizaje con respecto al conocimiento de que el desarrollo de la alfabetización es único para cada niño (Clay, 1998). Comprender los enfoques de alfabetización emergente significa que los maestros consideren las oportunidades que los niños han tenido para completar las tareas que se les presentan, incluido su acceso a experiencias previas y conocimientos previos. En otras palabras, si los niños optarán por replicar la creación de un pastel de manzana usando pompones beige, una pieza de corteza de fieltro circular y una lata de pastel puede depender de si alguna vez han visto a alguien crear un pastel de manzana desde cero.



3.4 Teorías Ecológicas/Contextuales

Las teorías ecológicas enfatizan el sistema y contexto del niño. Las teorías ecológicas del desarrollo humano se centran en las interrelaciones entre sistemas ambientales más amplios y su impacto en el desarrollo de un niño. En contraste con los enfoques teóricos presentados anteriormente en el capítulo, las teorías ecológicas miran más ampliamente los niveles complejos del entorno del niño y cómo esto impacta el aprendizaje. La teoría ecológica de Bronfenbrenner examina los recursos sociales y las relaciones que impactan directa e indirectamente en el desarrollo del niño. Bronfenbrenner se enfoca en múltiples entornos del niño, incluidos los contextos de hogar, vecindario, comunidad y cultura (Bronfenbrenner, 1979). La teoría de la alfabetización crítica de Friere se centra en comprender los contextos sociales, culturales y políticos de los aprendices (Friere, 1985). Estas teorías toman un enfoque ecológico ya que se enfocan en comprender al niño en el contexto del tiempo, el lugar y las circunstancias.

Teoría Ecológica del Desarrollo Humano

La teoría ecológica del desarrollo humano enfatiza las interrelaciones contextuales que existen entre los individuos, las familias, el entorno físico, la comunidad y las normas y valores culturales de una sociedad. Cada una de estas relaciones ejerce influencia contextual sobre el individuo y es representada por círculos concéntricos incrustados unos dentro de otros. Las esferas de influencia anidadas están representadas en el gráfico “Bronfenbrenner's Ecological Systems” (ver Figura 3.6) e incluyen el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, con cada sistema basado en una mayor comprensión de la influencia (Bronfenbrenner, 1979).

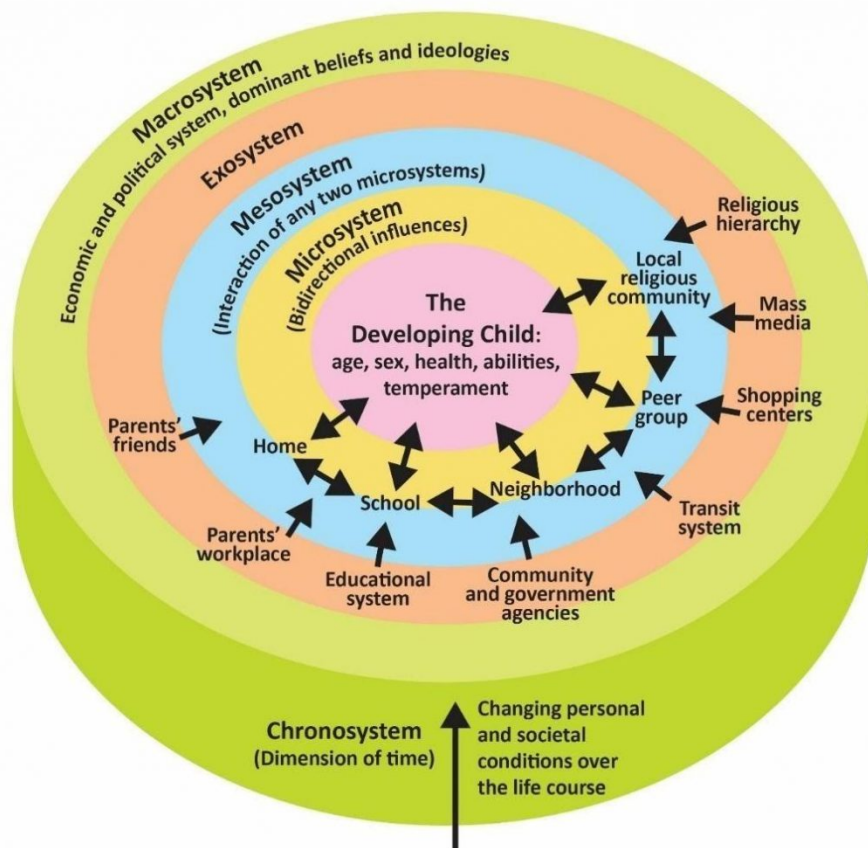


Figura 3.6. Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner

El microsistema incluye la interacción que tiene un niño en su entorno inmediato. Esto incluye el hogar del niño y el entorno de aprendizaje temprano, así como otros entornos que son consistentes e inmediatos. La interacción entre el padre y el niño o el maestro y el niño forma un microsistema. El mesosistema reúne dos configuraciones que contienen al niño. Por ejemplo, cuando el maestro de aprendizaje temprano y los padres interactúan, se está llevando a cabo en el mesosistema. El exosistema es externo al niño, aunque influye indirectamente en el niño. El exosistema consta de áreas en las que el niño no ingresa. Ejemplos del exosistema incluyen el lugar de trabajo de los padres. Sin embargo, el lugar de trabajo de los padres influye en el niño porque influye en el padre, lo que posteriormente afecta las interacciones entre padre e hijo. Considere, por ejemplo, cómo los niños y las familias se ven afectados de manera diferente dependiendo de si el lugar de trabajo brinda o no acceso a atención médica, licencia por enfermedad o licencia familiar cuando sea necesario. El macrosistema consiste en las normas y costumbres que influyen en la cultura y las costumbres. Estas creencias, expectativas y reglas subyacen a las actividades e instituciones que constituyen nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, se crearon políticas en torno a la asistencia obligatoria a la escuela en el macrosistema e influyen en las jurisdicciones (también en el macrosistema) para proporcionar escuelas para la comunidad (exosistema), para que las familias inscriban al niño (mesosistema) y para que el niño asista (microsistema). En cada una de estas coyunturas, hay interacciones que tienen lugar en los diversos sistemas indicados y los sistemas ondulan dentro y fuera en consecuencia. La ondulación ocurre a medida que el niño tiene necesidades, la familia responde, el entorno local reacciona y puede ocurrir un cambio social. En algunos lugares, los centros de aprendizaje temprano abren a las 5:00am para dar cabida a los súper viajeros. Este es un ejemplo de cómo las necesidades del niño y la familia crean un cambio en la comunidad. Otras veces, las políticas más grandes afectan a comunidades enteras o familias de manera que impactan sus prácticas. Por ejemplo, cuando se requerían bolsas de aire en autos nuevos (macrosistema), las empresas comenzaron a instalarlos (exosistema), y las familias dejaron de poner los asientos para el automóvil en el asiento delantero y en su lugar pusieron al niño en el asiento trasero.

A medida que el niño interactúa con otros en el contexto de apoyo, el niño está expuesto a nuevas habilidades lingüísticas discretas, como el vocabulario. En la zona del norte de Virginia, muchos niños están familiarizados con la palabra “pentágono” y son conscientes de que tiene cinco lados, incluso antes de que esto se introduzca como una palabra de vocabulario. El Pentágono, que

sirve como sede del Departamento de Defensa de Estados Unidos, es una importante presencia militar, política y económica en el área del norte de Virginia (macrosistema). También es un lugar de trabajo para algunas familias (exosistema). La forma distintiva de cinco lados del Pentágono es visible desde varias carreteras principales de la zona y un niño podría verlo fácilmente desde el automóvil, verlo en un recorrido o escuchar a otros hablar sobre él (mesosistema). Esta exposición regular influye en las palabras que los adultos o compañeros usan mientras interactúan regularmente con el niño (microsistema), y esto influye en la probabilidad de que un niño escuche la palabra “pentágono”. Como resultado, los niños comprenden y usan la palabra “pentágono” antes que algunos compañeros en una parte diferente del país o estado.

El enfoque ecológico, similar al modelo de alfabetización anidado, contempla la totalidad de la experiencia lingüística a lo largo del tiempo. Así como la rama y el árbol proporcionan el contexto para el ave en su nido, el telón de fondo más amplio de los niños para sus experiencias influye en lo que aprenden a valorar y lo que aprenden a dominar. El ejemplo del “Pentágono” se centra en el vocabulario, pero el mismo principio se aplica para otras habilidades discretas como la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético. Cada vez que el niño domina una nueva habilidad discreta, se ensancha e interactúa con los conceptos más amplios de desarrollo del lenguaje (lenguaje receptivo y expresivo), lectura y escritura. Esto construye la capacidad de pensar y entender. Cada vez que un niño es expuesto a los conceptos más amplios de lenguaje, escritura y lectura, ayuda a fomentar habilidades en las áreas de las habilidades discretas. De hecho, nuestras habilidades discretas y conceptos de lenguaje están conectados de la misma manera que las interacciones del microsistema. Es difícil decir que hablar lleve a la lectura o que la lectura lleve a hablar. Es más exacto decir que son transaccionales e interactivos y se desarrollan simultáneamente.

Nuestra comprensión del desarrollo del lenguaje debe tomar en cuenta aspectos ambientales más allá de la situación inmediata que contiene al niño. Esto significa que las interacciones de alfabetización que un niño experimenta en su entorno influyen en la familia y viceversa, provocando ondulaciones influyentes dentro y fuera. Los niños primero aprenden lo que es familiar y contextual. El desarrollo está influenciado por múltiples sistemas, incluyendo la familia, la escuela, el vecindario y las ecologías más grandes que abarcan sistemas más inmediatos (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Estos sistemas son el contexto en el que los niños aprenden.

Alfabetización Crítica Freire

Paulo Freire (1985) definió la alfabetización crítica como la capacidad de analizar, criticar y transformar textos y contextos sociales, culturales y políticos al tener una comprensión profunda de la experiencia del estudiante. Freire continuó sugiriendo que para llegar verdaderamente a los estudiantes, uno debe ser consciente de sus problemas, luchas y aspiraciones, al tiempo que considera las dinámicas de poder implícitas en las ideas y materiales a los que están expuestos y las relaciones que desarrollan. Adicionalmente, estos entendimientos deben ir seguidos de un intercambio recíproco y una voluntad de acción de manera que se encuentre con el alumno donde se encuentre.

La alfabetización crítica reconoce que los maestros tienen el poder de enviar mensajes implícitos sobre la importancia y el significado de alguna información por encima de otras. Los maestros como tomadores de decisiones determinan el valor de lecciones particulares, metas, materiales y la estructura de la jornada de aprendizaje. Los niños reciben retroalimentación sobre la importancia relativa de las ideas dentro de las interacciones entre el maestro y el aula. Estas diferencias son contextuales y socialmente construidas, aun cuando se transmiten de un lado a otro entre hablante y oyente, entre ambiente e hijo, y entre cada uno de estos personajes a medida que avanzan en su día (Luke, 2012).

Por ejemplo, un enfoque de alfabetización crítica nos impulsa a detenernos y reconocer nuestra decisión de elegir la tienda de manzanos en la viñeta de apertura como nuestro tema para el área de juego dramático. Estamos tomando decisiones como educadores sobre los tipos de contextos de juego que tienen valor y los tipos de vocabulario que deben introducirse. Por ejemplo, la señora Tori también puede optar por incluir una tarjeta con foto que diga “manzana”, la palabra española para manzana, con el fin de apoyar el desarrollo del idioma hogareño que ya ha identificado en el grupo de niños que enseña. Aún más ampliamente, la alfabetización crítica nos desafía a cuestionar el valor del centro de huerto de manzanos para los alumnos. ¿Un área de juegos dramáticos de huerto de manzanos tendría la misma relevancia para los niños del sur de Florida que para los niños del norte de Michigan? La respuesta es, depende. Al responder preguntas sobre prácticas instruccionales, la alfabetización crítica nos pide que consideremos: ¿Cuál es la meta pretendida? ¿Cuáles son los intereses de los niños y cómo se conectan con sus experiencias del mundo real? De no ser así, ¿qué haría que estas prácticas fueran relevantes e impactantes para los niños? ¿Se les da a los niños solo los materiales para el pastel de manzana, y podría ser relevante incluir materiales para otros tipos de postres de manzana, como las empanadas de manzana? ¿Qué tipos de juego serían aceptables en esta área de juego? La alfabetización crítica desafía a los

maestros a considerar siempre si el entorno educativo y las experiencias que elijan permiten que los niños se sientan vistos y escuchados a medida que adquieren conocimientos.



Los maestros de primera infancia planean para la instrucción.

Uso de la teoría en la práctica

Las teorías importan porque informan nuestra práctica. Cuando nos detenemos a evaluar si una actividad de alfabetización parece apropiada para la edad y etapa del niño, estamos basando nuestra práctica en una teoría (Piaget/Frith). Cuando instalamos nuestro aula con estaciones de aprendizaje para alentar a los niños a aprender el idioma unos de otros, seguimos una construcción teórica (Vygotsky/Clay). Cuando nos detenemos a preguntar sobre las influencias ambientales en la familia y, posteriormente, el desarrollo del lenguaje del niño, nuestra práctica refleja nuestra comprensión de los factores de los que hablaron Bronfenbrenner y Friere. Comprender los marcos teóricos que guían nuestra práctica nos ayuda a ser más efectivos e intencionales en el aula.

Pausar y Considerar: Teoría a la Práctica

A medida que te preparas y te involucras en tu entorno de aprendizaje, ¿qué tomas en cuenta? ¿Cómo piensas de las edades y etapas de los niños? ¿Qué opinas sobre el contexto más amplio? ¿Cómo se incorporan las voces e influencia de niños y familias? ¿Cómo piensas sobre las formas de fomentar la interacción entre niños que tienen mucha experiencia con un concepto y aquellos que tienen menos experiencia? ¿Estos enfoques son contextuales, cooperativos o constructivistas? ¿Cómo puedes usar la teoría para entender lo que está ocurriendo con un niño y cómo vas a aplicar esta comprensión a tus prácticas?

Claves para llevar

Las teorías nos ayudan a entender el desarrollo infantil y a planificar nuestra instrucción y entornos en consecuencia. Debemos entender las edades y etapas en las que se encuentran los niños y permitir que los niños construyan su propio aprendizaje. Hacemos hincapié en que los niños interactúan socialmente porque aprenden unos de otros y de ellos mismos a medida que lo hacen. Los maestros deben crear circunstancias para que los niños aprendan nuevos conceptos y exploren con materiales, siempre teniendo en cuenta que están tomando decisiones sobre a qué materiales y lecciones estarán expuestos los niños. Por último, es imperativo entender el contexto para que los niños tengan todas las oportunidades de hacer conexiones significativas.

Recursos adicionales

Recursos de la Sociedad Piaget para Estudiantes: <https://piaget.org/resources-for-students/>

Alfabetización crítica: Promover la equidad en entornos de la primera infancia: <https://www.hekupu.ac.nz/article/critical-literacy-promoting-equity-early-childhood-settings>

El modelo de adquisición de lectura de Frith: <https://esol.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/informational-page/Frith%27s%20model%20of%20reading%20acquisition.pdf>

La importancia de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner en el aula: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Tudge_Importance_2017.pdf

Teoría del procesamiento de alfabetización de Marie Clay: <https://readingrecovery.org/reading-recovery/teaching-children/early-literacy-learning/>

Instituto Paolo Freire para el Aprendizaje: <https://www.freire.org/paulo-freire/>

Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje al nacimiento y cinco. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

Zona de Desarrollo Proximal y Andamios de Vygotsky: <https://educationaltechnology.net/vygotskys-zone-of-proximal-development-and-scaffolding/>

Referencias

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Prensa de la Universidad de Harvard.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). El modelo bioecológico del desarrollo humano. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Manual de psicología infantil: modelos teóricos del desarrollo humano* (pp. 793—828). John Wiley & Sons Inc.

Clay, M. M. (1991). *Alfabetizar a leer y escribir: La construcción del control interno*. Heinemann.

Clay, M.M. (1998). *Por diferentes caminos hacia resultados comunes*. Stenhouse

Freire, P. (1985). *La política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Bergin y Garvey.

Frith, U. (1981). Enfoques experimentales de la dislexia del desarrollo: Una introducción. *Investigación Psicológica*, 43, 97—110.

Frith, U. (1985). Bajo la superficie de la dislexia del desarrollo. En K. Patterson, M. Coltheart & J. Marshall (Eds.), *Dislexia superficial*. Erlbaum.

Luke, A. (2012). Alfabetización crítica: Apuntes fundacionales. *Teoría en la práctica*, 51 (1), 4—11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

Piaget, J. (1962). *El juego, los sueños y la imitación en la infancia*. Norton.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mente y sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.

Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Prensa MIT.

Créditos de imagen

Figura 3.1: Leslie LaCroix y Kalyca Schultz. “Teorías del Desarrollo”. CC BY 2.0, imagen derivada usando imagen sin título, (<https://pxhere.com/en/photo/941148>) de autor desconocido, “Niña y niño preescolar” (<https://bit.ly/32F4Zgo>) por Alliance for Excellent Education, y 070608-F-5217S-001.JPG, (<https://bit.ly/3gsZCZP>) por U.S. Departamento de Defensa.

Figura 3.2: Kalyca Schultz. “Frith Teoría de la Adquisición de Lectura”. CC BY 2.0, imagen derivada usando “señal de stop”, (<https://www.flickr.com/photos/84388958@N03/7729300102>) por Clover Autrey.

Figura 3.3: Kalyca Schultz. “Zona de Desarrollo Proximal”. CC BY 2.0.

Figura 3.4: “Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner”. Ian Joslin, LibreTexts, CC BY 4.0. (Recuperado de <https://bit.ly/3aFI2OG>)

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 3.2: Lucy La Croix. [Pájaro] CC BY 2.0.

Imagen, Sección 3.2a: Universidad Longwood. [Construyendo Aprendizaje] CC BY-NC-SA 2.0.

Imagen, Sección 3.3: Lucy La Croix. [Nido] CC BY 2.0.

Imagen, Sección 3.3a: Universidad Longwood. [Comentarios de pares experimentados] CC BY-NC-SA 2.0.

Imagen, Sección 3.4: Lucy La Croix. [Sucursal] CC BY 2.0.

Imagen, Sección 3.4b: Universidad Longwood. [Planeación docente] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

This page titled [1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- [1.3: Examining Theories that Support Literacy Development](#) by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños

“Todo niño necesita un adulto que esté loco por ellos”.

-Urie Brofenbrenner

Viñeta de apertura: Una historia de dos maestros

Los profesores de Head Start, Jane y Mallory, asisten a un taller de desarrollo profesional. La primera sesión del día, “Alfabetización Temprana y el Ambiente Doméstico”, presenta a los asistentes estrategias para apoyar los entornos de alfabetización domiciliar de las familias. Los presentadores animan a los participantes a utilizar herramientas como un inventario de detección de alfabetización en el hogar para determinar qué familias podrían necesitar apoyo adicional. Durante la discusión destacan el valor de los entornos hogareños ricos en alfabetización donde los padres o cuidadores comparten libros regularmente con los niños. Los presentadores concluyen el taller enfatizando las implicaciones del ambiente hogareño temprano en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de un niño.

Después del taller, tanto Jane como Mallory tienen tiempo para reflexionar sobre el contenido y sus propias experiencias de alfabetización. Jane experimentó una educación de clase media muy tradicional. Su madre era una madre que se queda en casa y tiene vívidos recuerdos de su madre y su padre compartiendo libros con ella. Su casa estaba llena de materiales de alfabetización y sus padres suelen leer por placer. Incluso recuerda la emoción del día en que obtuvo su primera tarjeta de biblioteca.

Mallory tuvo una experiencia de alfabetización temprana muy diferente. Mallory pasaba la mayoría de los días con su abuela. Sus días los pasaban horneando golosinas y cuidando el jardín. Mallory tiene recuerdos de su abuela contando sus historias. Las historias a veces se basaban en su fe, y otras veces estaban llenas de criaturas mágicas en tierras lejanas. De adolescente Mallory se enteró de que su abuela no podía leer. Esto explicó por qué su abuela llenaba sus días contando historias, en lugar de leer libros.

Introducción

Es bien sabido que los padres y cuidadores, y el ambiente de alfabetización en el hogar que crean, impactan directamente en el desarrollo emergente de la alfabetización de un niño (Weigel, Martin, & Bennett, 2006; Waldrep, 2005). A partir del nacimiento, los niños adquieren habilidades lingüísticas y de alfabetización emergente dentro de contextos sociales. La viñeta de apertura demuestra la belleza del desarrollo del lenguaje y la alfabetización en diferentes hogares y entornos familiares. Las habilidades de alfabetización emergentes están moldeadas por el entorno de alfabetización domiciliar y preescolar (Saracho, 2017). Los niños ingresan a contextos escolares con una gran cantidad de experiencias de lenguaje y alfabetización desde los contextos hogareños y comunitarios que experimentan. Es importante utilizar una perspectiva basada en fortalezas al considerar las diferencias en las prácticas de alfabetización familiar. Al hacerlo, los educadores protegen contra las perspectivas de déficit que pueden privilegiar algunas experiencias de alfabetización sobre otras. En la viñeta de apertura, podría ser fácil concluir que Mallory ingresó a la escuela con vulnerabilidades basadas en la estructura familiar y el nivel de alfabetización de su abuela. Sin embargo, las ricas prácticas de narración oral de la familia de Mallory le proporcionaron una gran cantidad de conocimientos sobre estilos narrativos, incluida la trama, el tema y el desarrollo del personaje. Además, Mallory ha aprendido mucho sobre cómo crear diálogo de una manera que capte la atención de un oyente. Las experiencias de Jane en un ambiente rico en libros también le brindaron la oportunidad de ver la lectura como una fuente de placer. Si bien Jane y Mallory tuvieron experiencias tempranas muy diferentes, ambos niños ingresaron a la escuela con amor y afán por la alfabetización. Ambos educadores se dieron cuenta de que el taller había presentado una visión incompleta sobre cómo los entornos hogareños pueden apoyar el desarrollo de la alfabetización de los niños. A los educadores de la primera infancia se les encomienda la responsabilidad de celebrar la individualidad y fortalezas de cada niño y su familia. La asociación con las familias promueve una base sólida para el éxito del aprendizaje de la alfabetización. Para ello, los educadores deben reconocer que existen muchos contextos y métodos en los que las familias transmiten y comparten experiencias de alfabetización.



Los educadores de la primera infancia planifican colaborativamente actividades de alfabetización.

En este capítulo se explorarán las siguientes preguntas:



¿Qué papel juega la familia de un niño en el desarrollo de la alfabetización?



¿En qué se diferencian los contextos sociales de las familias?



¿Cómo pueden los educadores en entornos de aprendizaje temprano trabajar con las familias para promover la alfabetización?



4.2 El papel familiar en el desarrollo de la alfabetización

El desarrollo de la alfabetización familiar se refiere a que los padres y sus hijos utilizan prácticas y estrategias de alfabetización juntos en el hogar. Estas experiencias de alfabetización suelen ser informales y ocurren dentro del contexto de la rutina familiar normal (Wasik, 2012). Estas experiencias, agravadas diariamente, apoyan la influencia de la familia en el desarrollo de la alfabetización de un niño. Muchas décadas de investigación apoyan el papel vital de los padres en el fomento del desarrollo de la alfabetización de un niño. Considera los momentos ricos en alfabetización ilustrados en el intercambio entre Ava y su padre preparándose para ir a la tienda.

Viñeta: Viaje a la tienda de comestibles

Ava, de dos años, está felizmente haciendo un dibujo mientras su padre está creando una lista para la tienda de abarrotes. Su padre menciona que planea comprar uvas en la tienda de abarrotes. Ava procede a garabatear en el papel y exclama: “También agregué uvas a mi lista”.

Este escenario demuestra el valor de una interacción cotidiana que tiene lugar en muchos hogares. Las conversaciones e interacciones diarias entre niños y adultos en el hogar proporcionan modelos de cómo las personas usan la lectura, la escritura y el lenguaje para interactuar con el mundo. Cada día las interacciones parentales crean oportunidades para que los adultos modelen las habilidades de alfabetización. Los educadores de la primera infancia tienen la responsabilidad de honrar las expresiones lingüísticas y de alfabetización presentes en la vida cotidiana de las familias. Cuando los educadores tempranos se enfocan en desarrollar asociaciones con las familias y defender el papel de la familia como un espacio vital para interacciones significativas de alfabetización, ayudan a promover la alfabetización familiar.

Inicio Alfabetización Ambiente

El ambiente de alfabetización en el hogar se define normalmente como actividades facilitadas por los miembros de la familia en el hogar que se relacionan con el aprendizaje de alfabetización, y los recursos de alfabetización en el hogar combinados con las actitudes de los padres hacia el aprendizaje de la alfabetización (Weigel, Martin y Bennett, 2006). Los entornos de alfabetización en el hogar incluyen prácticas como la lectura de libros ilustrados compartidos, la narración de cuentos, las conversaciones y el Los contextos de alfabetización reflejan múltiples variables e incluyen los intereses de un niño, experiencias de biblioteca y cómo padres e hijos promulgan una variedad de prácticas de alfabetización en el hogar (Myrttil, Justice, & Jiang, 2019). La teoría ecológica humana de Bronfenbrenner sugiere que los niños deben ser entendidos en el contexto de sus familias y comunidades (Rosa & Tudge, 2013). El ambiente ecológico es un conjunto de estructuras anidadas, cada una asentada dentro de la siguiente, similar a un conjunto de muñecas rusas donde cada muñeca de tamaño decreciente cabe dentro de la siguiente. El entorno más interno incluiría al niño en desarrollo y su entorno inmediato, probablemente el hogar y el aula. El enfoque de Bronfenbrenner coincide estrechamente con el modelo de nido, donde no solo se considera al niño, sino también el entorno inmediato y el contexto más amplio.



Compartir libros con niños es una forma importante de promover la alfabetización en el hogar.

Más recientemente, el concepto de fondos del conocimiento (Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005) reconoce la influencia del hogar y la comunidad. Los fondos de conocimiento abarcan las tradiciones, experiencias, información y prácticas de las familias. Cuando los educadores y adultos solidarios establecen una relación fundada en el objetivo común de un desarrollo exitoso y saludable del niño, apoya los objetivos de respuesta cultural, equidad e inclusión. Por ejemplo, cuando un niño comparte su entusiasmo por un programa de televisión que su familia está viendo juntos, se basa en muchos de los propios fondos de conocimiento del niño. Si bien el niño está aprovechando una experiencia familiar y cultural compartida en el propio espectáculo, el niño también se involucra con nociones de ocupaciones y salidas, valores, quehaceres y actividades y vocabulario. La experiencia de un niño comprando en el cuento de comestibles es otro ejemplo de fondos de conocimiento. Un niño puede aprender sobre la cantidad, el dinero, las prácticas de compra, las normas culturales en torno a la comida y los patrones de interacción, todo mientras aprende y practica signos y símbolos. Basándose en perspectivas socioculturales, los educadores adoptan los fondos del conocimiento que los niños poseen utilizando estos recursos y habilidades para construir una pedagogía productiva. De esta manera, los educadores reconocen que cada niño llega a la escuela con experiencias previas que influyen en sus interacciones con el lenguaje y apoyan sus alfabetizaciones emergentes.

El ambiente hogareño de cada familia es complejo y personal, e incluye influencias económicas, sociales y culturales. La complejidad de los entornos domésticos y comunitarios explica la diversidad que vemos entre la preparación escolar a nivel nacional. El ambiente de alfabetización en el hogar, las expectativas de los padres para el éxito de la alfabetización de sus hijos y las características parentales son factores que influyen en el desarrollo de la alfabetización (Senechal & Lefevre, 2002). Idealmente, antes de ingresar al jardín de infantes, los niños tienen los precursores del desarrollo para la lectura bien establecidos. Esto incluye habilidades que los niños aprenden de experiencias compartidas de lectura de libros y narración oral, exposición a estructuras de rima y oportunidades para explorar material del alfabeto. El desarrollo de la alfabetización está “arraigado” en experiencias que tienen los niños pequeños antes de la escolarización formal. Estas experiencias de alfabetización informal se llevan a cabo diariamente en el entorno del hogar e involucran interacciones con los cuidadores. Los ejemplos incluyen la lectura de los

cuidadores a los niños y el énfasis en la impresión ambiental. El cuidador podría señalar una palabra o un signo al niño. También podría sonar como un familiar cantando una canción familiar con un niño, inventando palabras tontas que riman, o diciendo las letras a nombre del niño.

Materiales y experiencias de alfabetización

Hay muchas maneras en que las familias participan en experiencias de alfabetización temprana en el hogar. Los estudios de investigación demuestran la fuerte relación entre el éxito escolar y la exposición a la alfabetización temprana. Los niños que ingresan a la escuela con habilidades básicas de alfabetización probablemente tendrán éxito en la escolarización formal. El acceso de los niños a diversos materiales de alfabetización en el hogar abarca una variedad de recursos que promueven las interacciones de los niños con la impresión. Los materiales de alfabetización incluyen el acceso de los niños a materiales impresos, como libros y revistas, así como el acceso a una variedad de materiales de escritura y dibujo que los niños pueden usar para generar impresión. La influencia de la tecnología también se sitúa en esta arena. Los medios digitales ofrecen a los niños formas adicionales de interactuar con el texto y adquirir alfabetización mientras leen, juegan o exploran palabras y sonidos. Las interacciones de los niños a través de una variedad de materiales de alfabetización apoyan su conocimiento emergente sobre las prácticas de alfabetización.

La lectura en voz alta se ha promocionado durante mucho tiempo como una práctica importante para fomentar el desarrollo de la alfabetización. Los educadores y los padres conocen desde hace mucho tiempo el impacto positivo de compartir libros con los niños. Las interacciones positivas entre niños y cuidadores que incluyen la lectura de libros ilustrados promueven las habilidades lingüísticas y el desarrollo del vocabulario (Wells, 1985). Adicionalmente, la investigación sugiere que la forma en que se lee a los niños está relacionada con su ganancia lingüística. Si a los niños se les da la oportunidad de participar activamente en la experiencia de lectura, por ejemplo, haciendo preguntas sobre las imágenes, los niños muestran mayores ganancias que cuando un adulto simplemente lee el libro (Whitehurst, et al., 1988). Si bien este hallazgo es valioso para que los educadores consideren, el mero valor de leer a un niño no debe subestimarse ni subvalorarse. Brindar a los niños oportunidades de interactuar con los libros de diversas maneras y entornos, incluidos los entornos escolares, fomenta sentimientos positivos relacionados con la alfabetización.

Los libros ofrecen a niños y familias oportunidades intencionales y enfocadas para compartir, discutir y experimentar la lectura juntos. Es importante destacar la conexión emocional que se facilita al compartir un libro con un niño. Esta conexión es valiosa para el desarrollo, pero también para la pura alegría de aprender a amar los libros y las experiencias que crean. Los libros también se utilizan para enseñar habilidades a los niños pequeños y para proporcionar comprensión de temas que pueden ser difíciles de discutir. La lectura compartida de libros de cuentos proporciona una vía para el aprendizaje de idiomas, ofreciendo exposición a nuevos conceptos, ideas y vocabulario que tal vez no se encuentren en la conversación cotidiana. Este aprendizaje ocurre tanto a través del texto como de la plática que se facilita en torno al texto por el cuidador y el niño (Brannon & Dauksas, 2014).

Compartir libros no es la única manera de apoyar el desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños. La gente usa historias para aprender conceptos curriculares, compartir experiencias de vida y capturar la imaginación. La cultura y la historia se transmiten, en parte, a través de la historia. La narración de historias se describe frecuentemente como una actividad del lenguaje oral, pero la presencia de gestos y expresión física también son una parte importante de la narración de historias. Además, la narración también puede llevarse a cabo mediante el uso de firmas, gestos, tarjetas con imágenes o accesorios, y tecnología de asistencia. La narración de cuentos es una expresión importante del pensamiento simbólico ya que niños o adultos utilizan el lenguaje para transmitir información más allá del momento o situación presente. Además, permite que los niños adquieran una idea del mundo de la comunicación de ideas a una audiencia. La respuesta de los niños a los cuentos es tanto social (Alexander & Levine, 2008) como cognitiva (Lehne, et al, 2015). Los oradores practican conceptos de historia como secuencia y estructura, diálogo y vocabulario. La narración de cuentos permite a los niños procesar las emociones y encontrar su voz.



Compartir libros con niños proporciona una sólida base de alfabetización

Además de leer en voz alta, compartir libros y contar historias, las familias también pueden construir experiencias sólidas de alfabetización a través de conversaciones cotidianas. El capítulo dos introdujo la idea de “servir y regresar” y los cinco pasos para facilitar las interacciones de servicio y retorno con niños pequeños. Comprometerse con los niños regularmente usando estos pasos es un componente integral para apoyar el desarrollo del lenguaje. Los niños adquieren con éxito el lenguaje a través de experiencias y oportunidades consistentes con adultos que aman y en quienes confían. Cuando un niño pequeño balbucea y un adulto responde adecuadamente, se construyen y fortalecen conexiones en el cerebro del niño que apoyan el desarrollo de la comunicación. Al igual que un juego de voleibol, la interacción de ida y vuelta es a la vez gratificante y el desarrollo de capacidades. Los cuidadores receptivos brindan un ambiente rico en experiencias de servicio y retorno para desarrollar conocimientos y habilidades de lenguaje y alfabetización.

Pausar y considerar: ¿Cómo nos influye nuestro propio fondo de alfabetización?

Nuestras experiencias de alfabetización temprana influyen en cómo pensamos sobre los entornos de alfabetización en el hogar de los niños. Esto incluye experiencias previas con familiares, maestros, amigos, y cómo se estructuraron nuestro tiempo y espacio físico. Sea consciente o no, estamos accediendo a nuestros propios recuerdos. ¿Tenías un familiar que fue un gran narrador en las reuniones familiares? ¿Tuviste acceso a libros? ¿Te leyeron? ¿Cómo era tu propio camino hacia la lectura? Nuestro viaje de alfabetización personal está moldeado por estas experiencias tempranas y formativas. Tómese un momento para considerar las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron sus experiencias personales de alfabetización domiciliaria? ¿Cómo crees que estas experiencias apoyaron tu desarrollo de alfabetización? ¿Cómo impactan tus experiencias previas en tu percepción de lo que crees que las familias deben brindar a los niños que estás educando hoy?



4.3 Comprender los diversos contextos sociales de las familias

Los educadores de la primera infancia deben reconocer la singularidad de todas las culturas, idiomas y comunidades al abrazar la creciente diversidad cultural y lingüística de nuestra sociedad. Todas las aulas deben ser vistas como multiculturales e inclusivas, y promover la equidad valorando y celebrando a cada familia representada. Esto incluye comprender la influencia de múltiples idiomas y dialectos. Estas prácticas culturalmente receptivas involucran a niños y familias a través de auténticas conexiones hogar-escuela. A medida que los educadores reconocen y comprenden diversos contextos sociales, están fortaleciendo la efectividad de la impartición de instrucción. El progreso académico se da en el contexto de los ecosistemas de un niño y su desarrollo se maximiza cuando estos ecosistemas son considerados y respetados. La diversidad de contextos sociales es un activo para los educadores, más que una barrera para el desarrollo adecuado, cuando se implementan prácticas culturalmente receptivas en el aula.

El desarrollo del lenguaje está influenciado por la exposición e influencia dentro de un entorno regional y social más amplio. Al considerar nuestro modelo de nido, esto significa no solo el ave en sí, y el nido, sino también el árbol e incluso el bosque. Esta ilustración ilumina el tema continuo de que el desarrollo del lenguaje es complejo e influenciado por muchos factores. Las experiencias lingüísticas construyen una base de pensamiento y comprensión sobre la cual el conocimiento puede crecer. Los educadores elaboran estratégicamente experiencias lingüísticas que se basan en las experiencias de vida de los estudiantes y se suman a su comprensión del mundo. Las experiencias lingüísticas que conectan con el entorno regional y social más amplio traen vida al aula y hacen que lo aprendido en la escuela sea relevante y real.

Aprendizaje Multilingüe

El apoyo al contexto familiar también puede significar desafiar nuestras suposiciones sobre lo que significa apoyar la alfabetización de un niño. Esto es particularmente cierto cuando se trata de trabajar con alumnos multilingües. Los estudiantes multilingües son niños pequeños que están aprendiendo a hablar su idioma materno así como al menos otro idioma durante la primera infancia (Castro, Espinosa, & Paez, 2011) o antes de los cinco años (McManis, 2012). Esto puede suceder simultáneamente, como que los padres u otras figuras primarias usen dos idiomas. También puede ocurrir sucesivamente, como cuando los niños están expuestos y hablan solo un idioma en casa en los primeros uno o dos años y luego son expuestos a otro idioma en un programa de aprendizaje temprano (Genesee, 2010). Los estudiantes del idioma inglés (ELL) son niños cuyo idioma nativo no es el inglés y que se sumergen en un ambiente de habla inglesa (Halle et al., 2012). Este texto utiliza el término más inclusivo aprendices multilingües, ya que reconoce que los niños pueden hablar más de solo dos idiomas.

Como infantes, los estudiantes multilingües pueden parecer retrasados en su desarrollo del lenguaje. Pueden producir lenguaje más tarde y exhibir vocabularios más pequeños en cualquiera de los dos idiomas (Hammer et al., 2014). Los niños que están expuestos a más de un idioma pueden ingresar a programas de aprendizaje temprano que exhiben habilidades de alfabetización en inglés más bajas que sus compañeros monolingües, pero se ponen al día y alcanzan el mismo nivel de habilidades que esos mismos compañeros en los primeros grados (Hammer et al., 2014). Si los educadores se enfocan en estos déficits, podrían pasar por alto las ventajas significativas que experimentan los estudiantes multilingües. En última instancia, los niños que son aprendices multilingües adquirirán dominio de múltiples idiomas a través de experiencias lingüísticas continuas e intencionales en su hogar, escuela y entornos comunitarios (Castro, 2013). En otras palabras, hay una ganancia a largo plazo para el desarrollo del lenguaje.

Aparte del desarrollo del lenguaje, la adquisición de múltiples idiomas tiene otros beneficios que apoyan el desarrollo cognitivo en general. Los niños que son multilingües pueden tener ventajas en su capacidad de control de la atención mientras trabajan en tareas lingüísticas y no verbales (Barac et al., 2014). También parece mejorarse el acceso a la memoria de trabajo, así como una ganancia posterior en tareas de función ejecutiva como planeación, adquisición de reglas y flexibilidad cognitiva (Castro, 2013). También se ha sugerido que los niños bilingües demuestran una mayor creatividad y un pensamiento divergente, probablemente porque se ven obligados a alternar entre dos idiomas (Castro, 2013). En general, existe evidencia de que la exposición a múltiples idiomas produce beneficios para el desarrollo cognitivo que pueden traducirse a otras áreas además de la alfabetización.

Además, comprender a los alumnos multilingües requiere comprender el contexto de su hogar. Blank (1998) sugiere que los niños que hablan más de un idioma podrían tener más probabilidades de vivir en hogares con múltiples familiares. Castro (2013) señala que si bien algunos pueden percibir que vivir con múltiples miembros de la familia es perjudicial debido a las situaciones de vida percibidas de hacinamiento, en realidad es beneficioso ya que los niños obtienen una mayor exposición a oportunidades de lenguaje enriquecido y experiencias culturales. Estas ricas oportunidades para observar y participar en el lenguaje familiar ayudan a preservar y cimentar las habilidades dialógicas que lo mantienen. Los niños que pasan de usar su idioma materno a usar el inglés exclusivamente, tienden a perder su capacidad de comunicarse en el primer idioma y comienzan a preferir el inglés (Espinoza, 2013). Esto puede deprimir el rendimiento académico en inglés (Espinoza, 2013) y también puede resultar en pérdida cultural ya que los niños pierden la capacidad de comunicarse con miembros de la familia extendida que hablan el idioma materno.

Los maestros pueden apoyar a las familias, aunque no hablen el idioma materno, alentando a las familias a continuar apoyando el idioma materno. Un ejemplo sencillo de apoyar a los estudiantes multilingües y su idioma materno incluiría asegurarse de pronunciar correctamente el nombre de un niño (Fenner & Snyder, 2021). La investigación sugiere que existen múltiples beneficios a largo plazo para promover las habilidades de alfabetización en el idioma materno del niño, así como en el inglés (Espinoza, 2013). A continuación se muestra una tabla con sugerencias sobre las formas en que los maestros pueden apoyar el desarrollo del idioma inglés y el idioma materno.

📌 Estrategias para apoyar el desarrollo de la alfabetización y el idioma del hogar

- Reúnase con las familias y reúna información importante sobre el niño y la familia
- Agregar elementos al ambiente del aula que representen las culturas, idiomas y prácticas de los niños
- Incluir libros y materiales que representen a cada familia y cultura de una manera auténtica
- Dar a los padres oportunidades de introducir palabras clave de vocabulario en el idioma materno
- Leer historias en el aula que representan a cada familia
- Usar imágenes, objetos y experiencias para demostrar el significado de palabras y conceptos
- Usar señales visuales, gestos físicos y señales

Adaptado de: Espinoza, L. (2013). PreK- 3rd: Desafiando los mitos comunes sobre los aprendices de dos idiomas. Actualización del Informe Seminal 2008. Foundation for Child Development Policy to Action Brief. No. 10.

📌 Pausar y Considerar: Lenguaje Doméstico y Perspectivas Educadoras

Lea las dos viñetas que se proporcionan a continuación y considere las diferentes posturas que ilustran los dos educadores de la primera infancia.

Educador #1

El hermano de Anika la recoge regularmente de la escuela por la tarde. En este día en particular, Anika está ansiosa por contarle a su hermano todo sobre los acontecimientos del día. Ella se vuelve hacia él y hablando en hindi dice: “aaj hamane beej lagae aur yah bade phoolon mein vikasit hoga”. (Hoy sembramos semillas y crecerán hasta convertirse en flores grandes). La señora Osborne escucha la conversación y le dice al hermano de Anika: “Anika realmente necesita estar trabajando en su inglés”.

Educador #2

El papá de Hugo solicitó tener una conferencia de padres con la Sra. Miller sobre el desarrollo del lenguaje de Hugo. Al señor López le preocupa que Hugo no esté recogiendo inglés tan rápido como esperaba y quiere saber qué hacer. La señora Miller explica que es común tener un período de silencio mientras aprende un nuevo idioma y el niño está aprendiendo a recibir el idioma antes de producirlo. El señor López sugiere que comenzará a hablar solo inglés en casa. La señora Miller responde rápidamente y asegura al señor López que debe seguir usando el idioma materno.

Considerar

Imagine el fuerte impacto que tuvieron los educadores de la primera infancia en la forma en que cada familia brinda apoyo y fomenta el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. ¿Qué proveedor tiene conocimientos sobre los alumnos en varios idiomas y está apoyando adecuadamente a la unidad familiar?

Aprendices Multi-Dialécticos

El inglés estándar incluye los patrones de idioma y el uso de entornos académicos y texto publicado. Ha sido codificado en diccionarios, gramática y manuales de uso, y adaptado por textos ingleses publicados en todo el mundo (Biber et al, 1999). El uso del inglés estándar para materiales escritos es relativamente uniforme. El inglés hablado, sin embargo, es menos sencillo. El discurso no siempre coincide exactamente con lo que se escribiría en una página, particularmente el discurso espontáneo utilizado en entornos informales. Adicionalmente, existen patrones de habla importantes que deben señalarse, entre ellos el uso de dialectos, que son sistemas lingüísticos gobernados por reglas derivados de otra lengua padre, sin lograr la categoría sociolingüística de una lengua (Maldonado Garcia & Sandhu, 2015). Los dialectos son más complejos que los patrones o acentos regionales del habla, pero a veces se infravaloran como prácticas significativas y culturalmente vinculadas. Los sesgos raciales y clasistas persistentes trabajan para marginar y devaluar el uso de algunos patrones dialécticos del habla. Las suposiciones sobre dialectos que no se consideran convencionales o prestigiosos pueden ser perjudiciales (Luu, 2020). Este texto destaca intencionalmente el inglés afroamericano y los ingleses de los Apalaches como ejemplos de dialectos culturalmente significativos. Es importante que los educadores comprendan y afirmen los patrones dialécticos del habla, ya que cumplen una función importante para la pertenencia al grupo y la cultura.

El inglés vernáculo afroamericano (AAVE) es un dialecto complejo del inglés que se utiliza en todo Estados Unidos (Green, 2002). A veces también se le conoce como inglés negro, inglés afroamericano, inglés vernáculo negro, ébano, lengua afroamericana o lengua regional afroamericana. Todos estos términos se refieren a una variedad de patrones de lenguaje que incluyen sistemas complejos para fonología (sonidos), morfología (estructura de palabras y relación), sintaxis (estructura de oraciones) y semántica (significado). Algunos ejemplos de patrones de habla de AAVE incluyen (a) dejar fuera un verbo auxiliar (ausencia de cópula), (b) ausencia singular -s en tercera persona, y (c) uso habitual invariante de la palabra “ser” (Cukor-Avila & Balcazar, 2019). Dejar fuera un verbo auxiliar incluiría declaraciones como, “Él es fanático del fútbol” o “Ella por ahí”. La ausencia singular en tercera persona denota una “s” faltante donde se esperaría en inglés estándar, como en “Corro. Él también corre”. El uso del “ser” podría incluir declaraciones como “¡Estará nevando!” o “Estaré jugando”. Existe una variación sustancial en el uso y ocurrencia de estas características, incluyendo diferencias generacionales y regionales; y para algunos hablantes de AAVE, no ocurren en absoluto (Cukor-Avila & Balcazar, 2019).

Los orígenes de AAVE están enraizados en la fusión del inglés estándar y las formas lingüísticas africanas (Pascua, 2013) y tienen un significado cultural importante dentro de los grupos donde se habla (Labov, 2010). AAVE tiene reglas complejas y características de lenguaje (Green, 2002). Según Laneheart, et. al, (2015), “Cuando los hablantes usan lenguas afroamericanas, conocen un sistema de sonidos, estructura de palabras y oraciones, significado y organización estructural de elementos de vocabulario, y otra información lingüística y metalingüística sobre su idioma, como las reglas pragmáticas y lo social función de las lenguas afroamericanas” (p. 3). La AAVE es utilizada por sus hablantes para comunicarse, con fines sociales, e incluso como una forma de capital cultural (Spears, 2015). Además, las frases, características y reglas de AAVE se han adoptado en patrones de lenguaje ampliamente utilizados. Luu (2020) sugiere, “quizás ninguna otra variedad de discurso haya sido tan significativa e influyente para el desarrollo del inglés americano estándar” (para.11).

El término inglés de los Apalaches es plural porque existen diferentes dialectos, que evolucionaron a partir de regiones y patrones de migración. Los ingleses de los Apalaches son dialectos hablados en áreas del sur y montaña que incluyen no solo la cordillera de los Apalaches, sino también las áreas circundantes (Cramer, 2018). Las historias de los ingleses de los Apalaches se remontan a diversos grupos de colonos hasta las montañas cuyo discurso se mezcló a lo largo de varios siglos. Debido al aislamiento relativo de las zonas montañosas, se desarrolló un patrón de habla regional distinto, o forma dialectal (Montgomery, 1989). Estos patrones de habla a veces se conocen como Mountain Talk, Southern Appalachian English o Appalachian English. Como todos los dialectos, los ingleses de los Apalaches tienen características gramaticales y lingüísticas complejas, haciéndolos únicos para otros dialectos. Por ejemplo, la palabra *permitir* se expande para significar *pensar*, *decir*, o *suponer* en lugar del significado tradicional de *permitir*. En contexto podría usarse de esta manera, “Permitió que lo haría mañana”. Otra característica común del lenguaje es agregar el sonido “a” antes de un verbo. Por ejemplo, “He estado estudiando para esa lección”. Los ingleses de los Apalaches contienen muchas otras características gramaticales y lingüísticas que los hacen únicos; estos son solo unos pocos. Como todas las lenguas y dialectos, han cambiado y evolucionado a lo largo de las generaciones. Desafortunadamente, existen estereotipos negativos que rodean a los ingleses de los Apalaches. Los dialectos y vernáculos tienen características gramaticales complejas. El uso de los ingleses de los Apalaches y otros dialectos no es un indicador de falta de educación, sino que demuestra el uso del lenguaje de una manera que denota la pertenencia al grupo, la identidad cultural y la innovación de la gente de la región de los Apalaches (Montgomery, 2004). Como educadores, estamos encargados de brindar la experiencia óptima para fomentar el crecimiento y el desarrollo. Ciertamente debemos usar prácticas de instrucción y evaluación que respondan lingüística y culturalmente (Castro, 2011). Los alumnos multilingües están adquiriendo ganancias lingüísticas y culturales. Al mantener una perspectiva basada en fortalezas mientras interactuamos con familias que hablan idiomas distintos al inglés, apoyaremos mejor al niño y a la familia.

Los hablantes de AAVE y los ingleses de los Apalaches suelen ser capaces de cambiar de código, lo que significa que usan AAVE o Apalaches Englishes en algunos entornos y el inglés americano estándar en otros contextos (Semana Santa, 2013). El cambio de código es común entre los hablantes de inglés que también usan dialectos o vernáculos. Los niños son capaces de modificar su uso del idioma según lo requieran las circunstancias, y aprenden a cambiar de código o cambiar de estilo a los nueve años (Snell, 2015). Es profundamente importante que los educadores apoyen el uso de los idiomas y dialectos por parte de los niños, ya que sirven como marcadores culturales importantes y significan membresía grupal para los usuarios.

Pausa y Considera: ¡Ví a un Oso!

Jack entró en su aula de preescolar listo para contarle a su maestra, la señora Mullins, todo sobre sus aventuras de fin de semana. Entró al salón de clases y se acercó a la señora Mullins, mientras gritaba: “Señora Mullins, señora Mullins, nunca va a creer a dónde me llevó mi abuelo ayer... ¡subimos nuestro 'grito' al bosque y vi un oso vivo de verdad!” La señora Mullins no pudo evitar notar su pura alegría y emoción. La clase había estudiado osos la semana anterior y determinado qué tipo de osos vivían en sus montañas. Un maestro de fuera de la región podría haber corregido la pronunciación de Jack de la palabra 'hueco' como 'gritar', pero la señora Mullins se centró en el significado de la comunicación de Jack. Ella hizo preguntas sobre el color y tamaño del oso, y lo que su abuela tenía que decir sobre esta excursión. Ella hizo una nota mental para platicar con los niños sobre la pronunciación de la palabra hueco cuando aprenden sus domicilios más adelante en el año. La señora Mullins sabe que este es un uso común de palabras en la región sur de los Apalaches y valora la fuerte cultura y la estructura vernácula que la acompaña. Ella sabe que los niños estarán expuestos a otros modelos de lenguaje a través de los medios de comunicación, materiales de instrucción y su propio modelado de lenguaje. La señora Mullins sabe que expondrá a sus alumnos a pronunciaciones de palabras más utilizadas, pero de una manera que no le resta valor contextual al hacer que un niño se sienta avergonzado o avergonzado. Ella sabe que es importante preservar términos, usos y pronunciaciones que forman parte de las estructuras vernáculas compartidas, ya que éstas sirven importantes funciones culturales.

¿Se te ocurre un momento en el que te topaste con una situación que te permitió afirmar de manera solidaria el idioma o dialecto del hogar de un niño?



4.4 Trabajar con las familias para promover la alfabetización

Como se describe en el Capítulo 2, el modelo de Bronfenbrenner demuestra la fuerte influencia e implicaciones del entorno familiar y hogareño de un niño. Esto es especialmente cierto cuando se considera el desarrollo de la alfabetización para niños pequeños. Los educadores de la primera infancia tienen la oportunidad de construir relaciones con las familias, apoyar a las familias e involucrar a las familias en la experiencia de la primera infancia de sus hijos.

Construir relaciones de confianza con las familias ocurre a lo largo del tiempo y a través de una serie de interacciones positivas. La confianza, la empatía y el tiempo son componentes necesarios para construir relaciones positivas. Cuando los educadores trabajan para conocer personalmente a las familias, se revelan fondos de conocimiento culturalmente relevantes y poderosos que pueden ser utilizados para mejorar las experiencias de alfabetización de los niños. Por ejemplo, una educadora puede descubrir en conversaciones con la familia que un niño cocina frecuentemente con su abuela y disfruta midiendo ingredientes y siguiendo la receta. La abuela lee la receta y pide indicaciones orientadoras como: “Bien, veamos qué sigue”. Esta pequeña visión de la experiencia de alfabetización del niño le permite al educador atraer al niño a conversaciones significativas, experiencias de juego y experiencias culinarias que se construyen sobre los conocimientos de alfabetización procesal que el niño ya conoce sobre cómo “funcionan” las recetas.

Abordar la vulnerabilidad

Algunos niños de comunidades vulnerables están menos preparados para las tareas académicas del lenguaje escolar (Rivalland, 2004). La investigación a menudo asocia el bajo estatus socioeconómico con el bajo rendimiento escolar, incluyendo habilidades de alfabetización (Garrett-Peters et al., 2016).

Los niños de comunidades vulnerables podrían necesitar andamios adicionales para unir sus experiencias de alfabetización en el hogar con los resultados esperados de alfabetización escolar. La pobreza puede crear estrés para los niños pequeños y sus familias. Condiciones como la inseguridad alimentaria, el desempleo, la violencia comunitaria y el acceso inconsistente a la atención médica pueden afectar la capacidad de una crianza atenta (Manz et al., 2010). Estas variables afectan potencialmente la salud y el bienestar de la familia y (la o a) la capacidad de los padres para brindar consistentemente oportunidades enriquecedoras del lenguaje. No obstante, es negligente decir que vivir en la pobreza equivale a peores resultados académicos. Los padres que interactúan sensiblemente con sus hijos impactan positivamente en el desarrollo del lenguaje (Raviv et al., 2004). Adicionalmente, el acceso a experiencias de aprendizaje temprano de alta calidad con fuertes relaciones familia/educador apoya el desarrollo de la

alfabetización para esta población vulnerable. Los adultos en entornos de cuidado temprano nutren el desarrollo del lenguaje de un niño participando en interacciones verbalmente estimulantes (NICHD Early Care Network, 2000).

Cuando las experiencias tempranas de un niño con el lenguaje son limitadas, los educadores pueden necesitar desarrollar intervenciones intencionales para mitigar las brechas de alfabetización que, si se dejan desatendidas, podrían resultar en resultados académicos negativos para el niño en el futuro. El éxito en entornos educativos está conectado con un lenguaje y una alfabetización fuertes en los primeros años (Hirsch-Pasek et al., 2015; Hoff, 2013; Huntsinger, Jose, & Luo, 2016).

Para los niños que no han participado en experiencias ricas en el lenguaje, existen implicaciones a largo plazo relacionadas con la competencia lingüística y la preparación escolar general (Merritt & Klein, 2015). Por ejemplo, los padres que se involucran en comportamientos abusivos o negligentes tienden a hablar con menos frecuencia con sus hijos y no dibujan conversaciones (Christopholous et al., 1988; Eigsti & Cicchetti, 2004). Esto podría resultar en un tiempo de espera más largo para que los niños se sientan cómodos o competentes para expresarse. La privación lingüística también puede ocurrir con niños con problemas de audición y no cuentan con los apoyos adecuados, y que carecen de acceso a métodos de comunicación (Humphries et al., 2012). La privación del lenguaje crea otros problemas de aprendizaje ya que los niños podrían no seguir trayectorias típicas del desarrollo en otras áreas, como el razonamiento matemático (Humphries et al., 2012) y las tareas de memoria (Newport, 1990). Cualquier obstáculo a la capacidad de comunicación de un niño impacta el desarrollo de la alfabetización del niño.

Más recientemente, la influencia de la tecnología ha ampliado la definición del entorno de alfabetización y ha diversificado aún más las experiencias de alfabetización de los niños. Durante la pandemia de COVID-19 de 2020, esta diversificación se hizo muy evidente. La pandemia de 2020 demostró cómo el acceso a la tecnología y el uso de la tecnología influye en la capacidad de los niños para adquirir conceptos de alfabetización dentro de entornos virtuales. Algunos profesores realizaron sesiones sincrónicas de videoconferencia, leyendo un cuento a los alumnos en su salón de clases. Ciertamente, una cara familiar leyendo un cuento fomenta una conexión social, proporciona un foro para discutir libros y crea una oportunidad para desarrollar la alfabetización infantil. Sin embargo, la accesibilidad a la experiencia de alfabetización para los niños no es equitativa. Es posible que algunos niños no hayan tenido la oportunidad de participar en las sesiones sincrónicas con sus compañeros de clase y haber visto grabaciones de la experiencia de lectura en voz alta. Es posible que otros estudiantes no tengan acceso a un dispositivo o wifi apropiado. La capacidad económica de una familia para mitigar y utilizar con éxito la tecnología varió mucho y resultó en un acceso desigual a las oportunidades educativas a lo largo de la pandemia. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden tener acceso a un dispositivo, pero podrían estar compartiendo este acceso con hermanos u otros miembros de la familia que también los necesiten. Es posible que los padres puedan permitir que un niño use su teléfono celular durante una parte del día, pero pocos adultos pueden navegar un día entero sin acceso a su propio teléfono celular. Cuanto más joven sea la edad del niño, menos probabilidades tendrá de tener acceso a su propio dispositivo.

Incluso cuando los niños tenían pleno acceso a los recursos tecnológicos, el impacto del Covid-19 disminuyó enormemente las oportunidades de los niños para desarrollar su comprensión de alfabetización en colaboración con sus compañeros en espacios basados en el juego. Si bien la lectura en voz alta se puede hacer a través de videoconferencia, las actividades prácticas de alfabetización no pueden hacerlo. Los contextos escolares presenciales permiten a los educadores tempranos extender la lectura en voz alta con actividades de alfabetización ricas sensoriales para apoyar el desarrollo de la alfabetización; estas mismas experiencias no son fácilmente transferibles a plataformas en línea. En intentos de replicar la experiencia sensorial en el hogar, los educadores enviaron a las familias recetas para hacer plastilina en casa. Sin embargo, una actividad de alfabetización solitaria no es lo mismo que una actividad de alfabetización social. En este ejemplo en particular, los esfuerzos de los educadores se vieron frustrados aún más, ya que hubo escasez de harina durante la pandemia, haciendo inaccesible un ingrediente clave para la plastilina. Esta breve discusión sobre algunas de las inequidades que viven las familias que viven a través de la pandemia proporciona un ejemplo de cómo el uso de la tecnología sin duda puede contribuir al desarrollo de la alfabetización. Pero, también proporciona una ilustración importante de cómo el contexto es individual y conectado con las personas y materiales a los que un niño tiene acceso.

A medida que los educadores de la primera infancia interactúan con las familias, tienen la oportunidad de hacer impactos profundos. Los niños y las familias pueden tener experiencias pasadas o situaciones actuales que complican el desarrollo; el educador tiene la oportunidad de asociarse con la familia y trabajar hacia un futuro exitoso. Para que el niño alcance su óptimo desarrollo, necesita fuertes relaciones sociales e interacciones que potencien su bienestar emocional. Esto a su vez, prepara al niño para crecer cognitivamente, y mejora el desarrollo del lenguaje. Las familias se benefician del apoyo de la comunidad a medida que se dedican a estas tareas. Las interacciones positivas y consistentes con el maestro de su hijo brindan una vía de apoyo para las

familias. De esta manera, los entornos de aprendizaje temprano juegan un papel vital como activos y recursos comunitarios para la familia; y, tienen un impacto directo en los niños. Como meta mayor, los programas de la primera infancia deben trabajar para construir capacidades adultas y fortalecer a las familias a medida que apoyan las necesidades de sus hijos.

Estrategias para promover la diversidad y la equidad en el aprendizaje de idiomas

Trabajar con familias es una parte integral de ser un educador de primera infancia de calidad. La profesión requiere que nos acerquemos a las familias de manera imparcial. Es importante entender qué es un sesgo y nuestra propia “lente” o perspectiva desde la cual tomamos decisiones y sacamos conclusiones. El sesgo implícito se refiere a actitudes inconscientes, reacciones, estereotipos y categorías que afectan el comportamiento y la comprensión (Chin, 2020). Algunos ejemplos de sesgos implícitos que podrían ser relevantes para el lenguaje y la alfabetización son el maestro descontando el idioma utilizado en el ambiente hogareño o la expectativa de hacer contacto visual al hablar. Ambos ejemplos son el resultado del sesgo cultural y a veces prevalecen en las aulas de la primera infancia. Nadie es inmune a un sesgo; sin embargo, como profesional, hay muchos recursos disponibles para explorar posibles sesgos.

Ser conscientes de nuestros propios sesgos puede garantizar que nos acerquemos a todas las familias desde una postura basada en fortalezas y evitar juzgar situaciones y entornos que son diferentes de nuestras propias experiencias. Este es un primer paso importante para crear un clima que promueva la equidad y la diversidad. El trabajo adicional siempre debe centrarse en buscar continuamente entender cómo los demás son diferentes y valorar las diferencias en cuanto se relacionan con el apoyo al desarrollo del lenguaje y la alfabetización. La clave para promover la equidad y la diversidad en los espacios de la primera infancia es apreciar y respetar los idiomas, culturas y tradiciones del hogar de los niños. Consulte la figura a continuación para conocer estrategias adicionales para apoyar a las familias.

Estrategias para Garantizar la Diversidad Lingüística y Cultural

- Involucra a las familias en tu
- Educar a las familias sobre los beneficios de dominar más de un idioma
- Honrar los valores y normas de la familia
- Ayudar a las familias a garantizar que los niños se mantengan conectados con su idioma mat
- Apoyar el idioma del hogar
- Proporcionar a los niños muchas formas de demostrar habilidades dominadas

Claves para llevar

Los educadores de la primera infancia tienen un papel integral que desempeñar al reconocer y celebrar el valor en los contextos hogareños de los niños al tomar decisiones intencionales, al tiempo que se aseguran de capitalizar las fortalezas para cada niño y familia. Al recomendar la integración de una postura culturalmente receptiva, volvemos a la definición de Gay (2010) que explica que cuando el conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de desempeño de los estudiantes influyen en nuestras prácticas educativas cotidianas y en la selección de materiales de aprendizaje, nosotros estamos respondiendo de manera más efectiva a las necesidades de los alumnos.

Apoyar a las familias de una manera basada en la fortaleza y culturalmente sensible es fundamental para crear un ambiente de aula inclusivo y construir relaciones basadas en la fortaleza con las familias. El papel de la familia en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de un niño es crítico e individual. Los educadores de la primera infancia tienen la oportunidad de construir relaciones con las familias, y asociarse con ellas, para reconocer el papel influyente que ya desempeñan en el desarrollo de las expresiones de alfabetización de sus hijos. Celebrar la individualidad de las familias permite a los educadores aprovechar prácticas equitativas y nutre el camino lingüístico único de cada niño. Es imperativo que entendamos la diversidad de las familias y trabajemos para construir sobre sus fortalezas, siendo conscientes de nuestras propias perspectivas y sesgos implícitos. El ave en el modelo de nido no puede sobrevivir sin el apoyo del nido en el árbol. Esto ilustra el papel vital de las familias en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños pequeños.

Recursos adicionales

Los ingleses de los Apalaches en el siglo XXI: <https://www.linguisticsociety.org/resource/appalachian-englishes-21st-century>

Volverse volcado: Enseñar y aprender sobre la raza y el racismo en el aula de la primera infancia: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2018/teaching-learning-race-and-racism>

Black English Matters: <https://daily.jstor.org/black-english-matters/>

Construyendo Capacidades de Adultos para Mejorar los Resultados del Niño: (<https://developingchild.harvard.edu/resources/building-adult-capabilities-to-improve-child-outcomes-a-theory-of-change/>)

Colorín Colorado: <https://www.cal.org/>

El dialecto del pueblo de los Apalaches: http://www.wvculture.org/history/journal_wvh/wvh30-2.html

Ébonic no necesita ser inglés: https://www.jstor.org/stable/43025634?mag=black-english-matters&seq=1#metadata_info_tab_contents

Fondos de Conocimientos Encuesta: <https://earlyeducatorsupport.uncc.edu/sites/earlyeducatorsupport.uncc.edu/files/media/Funds%20of%20Knowledge.pdf>

Fondos del Conocimiento: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/video/funds-knowledge-video>

Sesgo implícito: <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>

Estrategias para Garantizar la Diversidad Lingüística y Cultural: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/diversity.pdf>

Multilingüismo: <https://www.zerotothree.org/resources/2095-multilingualism>

Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) Recursos de Equidad: <https://www.naeyc.org/equity/resources>

Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) Avanzando la Equidad en la Educación de la Primera Infancia Declaración de Posición: <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/equity>

Consejos para profesores: Cuentacuentos: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/teacher-tips-storytelling/>

Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELD): Pautas de aprendizaje del nacimiento al cinco. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

¿Qué es Ebonics (inglés afroamericano)? <https://www.linguisticsociety.org/content/what-ebonics-african-american-english>

Referencias

Alexander, B., & Levine, A. (2008). Narración web 2.0: Surgimiento de un nuevo género. *Revisión EDUCAUSE*. 43, 40—56.

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sánchez, M. (2014). El desarrollo cognitivo de los jóvenes aprendices de lenguaje dual: Una revisión crítica. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 29 (4), 699—714. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>

Biber, D., Johansson, S., Sanguijuela, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Gramática longman del inglés hablado y escrito*. Longman.

Blank, S. (1998). Hogar y hogar: Los arreglos de vivienda de los inmigrantes mexicanos y los mexicoamericanos nacidos en Estados Unidos. *Foro Sociológico* 13, 35—59. <https://doi.org/10.1023/A:1022155914500>

Brannon, D., & Dauksas, L. (2014). La efectividad de la lectura dialógica en el aumento del aprendizaje del lenguaje expresivo de los niños preescolares. *Investigación Internacional en Educación Infantil*, 5, 1—10.

Castro, D. C., Espinosa, L. M., & Páez, M. M. (2011). Definir y medir la calidad en prácticas de la primera infancia que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de doble lengua. En M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Medición de la calidad en entornos de la primera infancia* (pp. 257—280). Brookes Publishing.

Castro, D. C., García, E.E., & Markos, A.M. (2013). *Aprendices de dos idiomas: Política de información de investigación*. La Universidad de Carolina del Norte, Frank Porter Graham Child Development Institute, Center for Early Care and Education—Dual Language Learners.

- Chin, M. J., Quinn, D. M., Dhaliwal, T. K., & Lovison, V. S. (2020). Sesgo en el aire: Una exploración a nivel nacional de las actitudes raciales implícitas de los maestros, el sesgo agregado y los resultados de los estudiantes. *Investigador Educativo*, 49 (8), 566—578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>
- Christopoulos, C., Bonvillian, J. D., & Crittenden, P. M. (1988). Ingreso del lenguaje materno y maltrato infantil. *Revista de Salud Mental Infantil*, 9 (4), 272—286. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(198824\)9:43.0.co;2-m](https://doi.org/10.1002/1097-0355(198824)9:43.0.co;2-m)
- Cramer, J. (2018). Percepciones del inglés de los Apalaches en Kentucky. *Revista de Estudios Apalaches*, 24 (1), 45—71.
- Cukor-Ávila, Pl, & Balcázar, A. (2019). Explorando la variación gramatical en el corpus de la lengua afroamericana regional. *Discurso Americano*, 94 (1), 36—53. <https://doi-org.proxy-um.researchport.umd.edu/10.1215/00031283-7321989>
- Semana Santa, C. E. (2013). Inglés vernáculo afroamericano y el aula urbana. *Monografías de la Conferencia NAAAS y Afiliados*, 289—302.
- Eigsti, I. M., & Cicchetti, D. (2004). El impacto del maltrato infantil en la sintaxis expresiva a los 60 meses. *Ciencia del Desarrollo*, 7 (1), 88—102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00325.x>
- Espinoza, L (2013). Prek-3rd: Desafiando los mitos comunes sobre los aprendices de dos idiomas. Actualización del reporte semenal 2008. Fundación para el Desarrollo Infantil Breve Política a la Acción. No. 10.
- Fenner, D. & Snyder, S. (2021). Desbloqueando el potencial de los estudiantes de inglés: Estrategias para hacer accesible el contenido. Corwin Publishing.
- Garrett-Peters, P. T., Mokrova, I., Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., Pan, Y., & Investigadores clave del proyecto de vida familiar (2016). El papel del caos familiar en la comprensión de las relaciones entre la pobreza temprana y el rendimiento académico de los niños. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 37, 16—25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.004>
- Gay, G. (2010). Enseñanza culturalmente receptiva: Teoría, investigación y práctica (2ª ed.). Docentes Colegio Prensa.
- Genesee, F. (2010). Desarrollo del lenguaje dual en niños preescolares. En E.E. García & E.C. Frede (Eds.), Jóvenes aprendices del idioma inglés: Investigación actual y direcciones emergentes para la práctica y la política (pp. 59—79). Docentes Colegio Prensa.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). Fondos de conocimiento: Teorizar prácticas en hogares, comunidades y aulas. Lawrence Erlbaum Asociados Editores.
- Verde, L. (2002). Inglés afroamericano: Una introducción lingüística. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictores y resultados del dominio del idioma inglés temprano vs posterior entre estudiantes de inglés. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 27 (1), 1—20. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.004>
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., & Sandilos, L. E. (2014). El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los jóvenes que aprenden dos idiomas: Una revisión crítica. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 29 (4), 715—733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P.K.S., & Suma, K. (2015). La contribución de la calidad de comunicación temprana al éxito lingüístico de los niños de bajos ingresos. *Ciencia Psicológica*, 26, 1071—1083.
- Hoff, E. (2013). Interpretar las trayectorias lingüísticas tempranas de niños de hogares con bajos niveles de SES y minorías lingüísticas: implicaciones para cerrar brechas de logros. *Psicología del Desarrollo*, 49 (1), 4—14.
- Huntsinger, C. S., José, P. E., & Luo, Z. (2016). Facilitación parental de habilidades y conocimientos matemáticos tempranos y de lectura mediante el fomento de actividades en el hogar. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 37, 1—15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.005>
- Labov, W. (2010). Dialecto sin peligro, personas en peligro de extinción: El caso del inglés vernáculo afroamericano. *Antropología transformadora* 18 (1), 15—27.
- Lanehart, S., Bloomquist, J., & Malik, A.M. (2015). Uso del lenguaje en comunidades afroamericanas: Una introducción. En S. L. Lanehart (Ed.), *El manual de Oxford de la lengua afroamericana* (pp. 1—21). Prensa de la Universidad de Oxford.

- Lehne, M., Engel, P., Rohrmeier, M., Menninghaus, W., Jacobs, A. M., y Koelsch, S. (2015). La lectura de un texto literario suspenso activa áreas cerebrales relacionadas con la cognición social y la inferencia predictiva. *PLoS One*, 10 (5), 10:e0124550. <https://doi:10.1371/journal.pone.0124550>
- Luu, C. (2020, 12 de febrero). El inglés negro importa. *JSTOR Diario*. <https://daily.jstor.org/black-english-matters/>
- Maldonado García, M., Sandhu, A. (2015). Lenguaje y dialecto: Criterios y evidencia histórica. *De base*, 49 (1), 203—217.
- Manz, P., Hughes, C., Bernabé, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). Revisión descriptiva y metaanálisis de intervenciones de alfabetización emergente basadas en la familia: ¿En qué medida la investigación es aplicable a niños pequeños de bajos ingresos, minorías étnicas o lingüísticamente diversos? *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 25, 409—431. <https://doi:10.1016/j.ecresq.2010.03.002>
- McManis, L. (2012). TeachSmart ELL Español por Hatch. Documento técnico sobre bases de investigación. https://www.hatchearlylearning.com/documents/teachsmart_ell_spanish_white.pdf
- Merritt D. H., & Klein S. (2015). ¿Los servicios de atención y educación temprana mejoran el desarrollo del lenguaje de los niños maltratados? Evidencia de una muestra nacional de bienestar infantil. *Maltrato y negligencia infantil*, 39,185—196. <https://doi:10.1016/j.chiabu.2014.10.011>
- Montgomery, M. (1989). Las raíces del inglés de los Apalaches. *Inglés Mundial*, 10, 27—178.
- Montgomery, M. (2004). Los cerros estaban vivos con los sonidos del inglés. *Coloquio de las Grandes Montañas Humeantes*, 5 (1), 1—2. <https://www.lib.utk.edu/smokies/coll...lloquy.5.1.pdf>
- Myrttil, M. J., Justicia, L. M., & Jiang, H. (2019). Entorno de alfabetización domiciliar de familias rurales de bajos ingresos: Asociación con características a nivel infantil y cuidador. *Revista de Psicología Aplicada del Desarrollo*, 60, 1—10.
- Raviv, T., Kessenich, M., & Morrison, F. (2004). Un modelo mediacional de la asociación entre el nivel socioeconómico y las habilidades lingüísticas de tres años: El papel de los factores parentales. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 19, 528—547. <https://doi:10.1016/j.ecresq.2004.10.007>
- Rivalland, J. (2004). Desarrollo del lenguaje oral y acceso a los discursos escolares. *Revista Australiana de Lenguaje y Alfabetización*, 27 (2) ,142—158.
- Rosa, E. & Tudge, J. (2013). La teoría del desarrollo humano de Urie Brofenbrenner: su evolución de la ecología a la bioecología. *Revista de Teoría y Revisión Familiar*, 5 (4), 243—258. <https://doi:https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Saracho, O. (2017) Alfabetización y lenguaje: nuevos desarrollos en la investigación, teoría y práctica, *Desarrollo y Atención Infantil Temprana*, 187 (3-4), 299—304. <https://doi:10.1080/03004430.2017.1282235>
- Sénéchal M, LeFevre JA. (2002). Participación de los padres en el desarrollo de la habilidad lectora de los niños: Un estudio longitudinal de cinco años. *Desarrollo Infantil*, 73 (2), 445—60. <https://doi:10.1111/1467-8624.00417>
- Snell, J. (2015). Perspectivas etnográficas lingüísticas sobre el discurso infantil de clase trabajadora: Desafiando los discursos del déficit. En J. Snell, F. Copland & S. Shaw (Eds.), *Etnografía lingüística: exploraciones interdisciplinarias* (pp. 225—245). Palgrave.
- Spears, A. (2015). Inglés estándar afroamericano. En S. L. Lanehart (Ed.), *El manual de Oxford de la lengua afroamericana*, (pp. 786—799). Prensa de la Universidad de Oxford.
- Waldrep, D. (2005). Influencias ecológicas del hogar y del centro de cuidado infantil en el desarrollo de la alfabetización infantil en edad preescolar. *Educación Infantil*, 82 (1), 56.
- Wasik, B. H. (2012). *Manual de alfabetización familiar* (2a ed.). Routledge.
- Wells, (1985). Actividades relacionadas con la alfabetización preescolar y el éxito escolar. En D. Olsen, N.Torrence, & A. Hillyard (Eds.), *Alfabetización, Lenguaje y Aprendizaje*. Cambridge University Press, (pp. 229—255).
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Aportes del entorno de alfabetización domiciliar a la alfabetización y habilidades lingüísticas emergentes de niños en edad preescolar. *Desarrollo y Atención en la Primera Infancia*, 176 (3-4), 357—378. <https://doi:10.1080=03004430500063747>

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fiszal, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Acelerar el desarrollo del lenguaje a través de la lectura de libros. *Psicología del Desarrollo*, 24 (4), 552—559. [https://doi:10.1037/0012-1649.24.4.552](https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552)

Créditos de imagen

Imagen, Sección 4.1: Universidad Longwood. [Profesores hablando] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 4.2, 4.3, y 4.4: Lucy La Croix. [Sucursal] [CC BY 2.0](#).

Imagen Sección 4.2a: Joan C. Lacey. “[Familia](#)”. [CC BY 2.0](#).

Imagen Sección 4.2b: Familia Primero. “[Foto Familiar Negra](#)”. [CC0](#) (Dominio público)

This page titled [1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- [1.4: Understanding and Valuing Children's Home Literacy Environments](#) by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego

“Cuando observamos los comportamientos de las personas notamos que lo que hacen está marcadamente influenciado por dónde se encuentran”.

Kounin & Sherman, 1979, p. 145

Viñeta de apertura: Naan de Prashant

Prashant, de cuatro años, saca un libro de recetas de clase de un estante en el área de la cocina que tiene un par de cajas de recetas, frascos de especias y otros libros de recetas ricos en fotografías e impresiones para que los niños los usen. Recientemente, Prashant compartió con su clase la receta de su familia para hacer naan, un pan plano indio. Hoy en día, utiliza el recetario de clase para comenzar su juego en el centro de ambiente hogareño. Lleva el libro de recetas a la estufa cantándose a sí mismo, “Naan, naan, naan”. Tamiza las páginas de recetas con fotos de sus amigos disfrutando de sus comidas favoritas hasta encontrar la receta que busca. En su página de recetas, Prashant incluyó un dibujo a mano de su familia comiendo naan juntos en casa. Señalando el texto en la parte superior izquierda dice: “Primero, tengo que poner harina”. Hace una pausa en la lectura para sumergir una taza medidora en un bote con una imagen de trigo y la palabra “harina” pegada al exterior. Él hace gestos, arrojando dos cucharadas de harina en un bol sobre el mostrador. Regresa al libro y lee: “Entonces, tengo que meter en el agua”. Prashant alcanza una jarra vacía y vierte agua en el recipiente. Prashant vuelve a leer del libro y agrega “yogurt” al tazón. Toma una cuchara y comienza a remover los ingredientes en la olla. Después, Prashant coloca la mezcla en una sartén en la estufa cantando: “Cocine, cocine, cocine”.

Prashant saca naan de la parte superior de la estufa y coloca la sartén sobre la mesa. Prashant alcanza una pequeña canasta de bloques en la repisa y pone bloques en la bandeja. Llevando la bandeja a la mesa él llama: “Naan a la venta, ¡ven a tomar un pedazo de naan!” Desmond, un niño de 4 ½ años, escucha la invitación de Prashant y se sienta a la mesa cerca del área de la cocina. Desmond dice: “Me gustaría comprar un pedazo de naan. ¿Qué tipo de naan tienes?”

La señorita Elise, la asistente de instrucción que estaba documentando el episodio de juego de Prashant cerca, se une a la obra incitando: “Oh, creo que su cliente podría necesitar un menú para ayudarlo a decidir qué tipo de naan le gustaría ordenar”. Tomando la sugerencia de la señorita Elise, Prashant recoge un portapapeles colgado de un gancho junto a la mesa y un marcador y comienza a escribir tres cadenas de símbolos similares a letras en toda la página. Como escribe Prashant, Desmond dice: “Espero que tenga el tipo de mantequilla”. Prashant le entrega el portapapeles a Desmond y le dice: “Tenemos ajo y naan simple con mantequilla. ¿Qué tipo te gustaría?”

Miss Elise pasa a observar a otros niños en la clase mientras los dos chicos continúan promulgando el episodio de la obra de Prashant haciendo naan.

Introducción

A lo largo de este texto, utilizamos el nido como analogía para reflexionar sobre la multitud de factores que sustentan las habilidades emergentes de alfabetización de un niño. Reflexionando sobre esta analogía, reconocemos que cada nido está influenciado por el ecosistema más grande en el que se construye. Diversas especies de águilas, búhos, palomas y pingüinos prosperan en hábitats singularmente diferentes y utilizan los recursos naturales disponibles para construir refugios viables. De igual manera, los educadores de la primera infancia trabajan en entornos de aprendizaje diversos y complejos. Los contextos de educación temprana incluyen (pero no se limitan a) entornos de intervención temprana que ocurren con niños pequeños y familias en el hogar, centros de atención temprana que atienden a niños y familias desde el nacimiento hasta los cinco años, y programas Early Head Start y Head Start ubicados dentro de escuelas públicas y privadas. Los espacios físicos que ocupan los primeros educadores y niños influyen en gran medida en sus interacciones, comportamientos y experiencias de alfabetización colectiva. Conocida como la *ecología del aula* (Reutzell & Jones, 2013), cada contexto de aprendizaje temprano es tan variado como los hábitats ambientales de las aves señalados anteriormente. Los educadores tempranos juegan un papel central en aprovechar y enriquecer estratégicamente cada contexto de aprendizaje para promover el desarrollo de la alfabetización y el compromiso de los niños pequeños.

Los entornos diseñados intencionalmente alientan a los niños a experimentar con una variedad de materiales, generan diálogos ricos entre niños y educadores, y desafían a los niños a usar sus habilidades emergentes de lenguaje oral, lectura y escritura para una variedad de propósitos. Los entornos de aula deben organizarse estratégicamente para aumentar la probabilidad de que se produzcan interacciones ricas en alfabetización. Considera el intercambio entre Prashant, Desmond y la señora Elise en la viñeta al inicio de este capítulo. El libro de recetas de clase, los recipientes de cocina etiquetados, los materiales de escritura y los intercambios de idiomas funcionaron de manera complementaria para inspirar y extender la oportunidad de juego rico en alfabetización. Cuando los educadores tempranos hacen una pausa para identificar los factores ambientales que influyen en contextos de aprendizaje particulares, se revelan oportunidades para enriquecer los espacios de alfabetización de los niños pequeños. Este capítulo prepara a los educadores para construir intencionalmente entornos de aula para mejorar las alfabetizaciones emergentes de los niños. En este capítulo se explorarán las siguientes preguntas:



¿Cómo influyen los entornos de aprendizaje temprano en las experiencias emergentes de alfabetización de los niños?



¿Cómo utilizan los educadores las perspectivas constructivistas, socioculturales y ecológicas para dar forma a experiencias de juego ricas en alfabetización?



¿Cómo diseñan y evalúan intencionalmente los educadores entornos ricos de alfabetización para mejorar las experiencias de alfabetización de los niños



5.2 Ambientes de Alfabetización Emergentes

Los entornos efectivos de aprendizaje temprano brindan constantemente oportunidades para que los niños pequeños usen habilidades emergentes de alfabetización y comprensión de maneras personalmente relevantes. Para orquestar entornos de alfabetización significativos, los educadores toman decisiones estratégicas sobre las personas, los materiales y las experiencias disponibles para los niños. Las interacciones de los niños con las personas y los objetos en su entorno físico influyen en su desarrollo cognitivo (Reutzel & Jones, 2010). Los educadores se basan en perspectivas ecológicas y socioculturales cuando reflexionan sobre cómo las características específicas del entorno de aprendizaje afectan la participación de los niños en una variedad de eventos de alfabetización. Cuando se combinan con perspectivas constructivistas, las perspectivas ecológicas y socioculturales (ver Capítulo 3 para más información sobre teorías educativas) proporcionan lentes útiles para analizar los entornos instructivos que los educadores crean para mejorar la alfabetización de los niños.

Las aulas de la primera infancia son contextos ambientales comunes. Con esto queremos decir que la mayoría de las personas, especialmente los educadores tempranos, pueden describir fácilmente las características que se encuentran comúnmente en las aulas diseñadas pensando en los niños pequeños (por ejemplo, gráficos coloridos, mesas pequeñas, estanterías bajas, caballetes de arte, mesitas de agua, rincones de biblioteca, centros de juego dramático y espacios de construcción). Identificar las áreas físicas y los materiales en contextos de aprendizaje temprano es un primer paso importante para aprender a orquestar de manera efectiva contextos de alfabetización emergentes significativos. Cuando los educadores consideran diferentes espacios de aprendizaje para niños pequeños, también imaginan que los niños usan el espacio para participar en diferentes actividades. Comprender *la ecología de un aula* desafía a los educadores a considerar cómo el *espacio* mismo influye en los tipos de actividades que realizan los niños y los maestros *porque* habitan un espacio en particular, en un momento determinado, con personas específicas. Usamos la palabra *desafío* anterior para enfatizar que aprender a ver cómo los materiales, el diseño del aula y las interacciones de los niños dan forma a las oportunidades de alfabetización no es necesariamente una tarea fácil. Esto se debe a que los “patrones, estructura y organización de las actividades en los ambientes del aula a menudo son invisibles a los ojos de la mente, pero son elementos esenciales para diseñar entornos efectivos de aprendizaje en el aula” (Reutzel & Jones, 2013, p. 83). Centrarse intencionalmente en

cómo los educadores y los niños usan los espacios y materiales para participar en una variedad de expresiones de alfabetización hace visibles los patrones invisibles.



Los niños aprenden interactuando con materiales ambientales como plantillas de letras y palos.

Como educadores tempranos podemos dar por sentada la premisa básica de que el ambiente de aprendizaje de un niño influye en su desarrollo cognitivo. Al mismo tiempo, también podemos suponer que diseñar entornos de alfabetización emergentes puede requerir práctica a medida que aprendemos a notar las personas, los materiales y las actividades que ocurren en un espacio determinado con la intención de extender y mejorar las promulgaciones de alfabetización de los niños. Afortunadamente, tenemos una cantidad significativa de investigaciones que demuestran que los esfuerzos intencionales de los educadores diseñando espacios de aprendizaje ricos en alfabetización y facilitando experiencias de juego ricas en alfabetización promueven las prácticas de alfabetización emergentes de los niños.

Entornos de Alfabetización Emergente de Investigación

Los estudios que exploran las interacciones de los niños con materiales y maestros informan prácticas contemporáneas de diseño de aulas y proporcionan evidencia de investigación para la estructuración intencional de centros para desafiar e involucrar a los niños en experiencias significativas de alfabetización. La investigación temprana que captura el comportamiento humano en contextos auténticos lleva a los educadores a preguntarse cómo los ambientes de aula sostienen los intereses de los niños e influyen en sus comportamientos (Barker, 1968; Roskos & Neuman, 2002). Los niños autoseleccionan ciertas áreas de juego con más frecuencia que otras. Algunos niños pueden elegir bloques rutinariamente, mientras que otros buscan juegos dramáticos. Además, diferentes áreas de juego sostienen el compromiso de los niños por más tiempo que otras. Por ejemplo, la investigación muestra que los centros de bloques y las estaciones de arte tendían a ser más populares entre los niños en edad preescolar que otras oportunidades de centros. Por ejemplo, el centro de arte tiene más “poder de retención” para los niños que otros centros (Weinstein, 1979). Los educadores cambian repetidamente su atención para satisfacer demandas ambientales específicas (por ejemplo, el arte llama más la atención de los educadores que el rincón de lectura). Finalmente, la complejidad de las interacciones sociales de los niños también varía según el centro (por ejemplo, las interacciones de los niños con las muñecas exigían intercambios más complicados para sostener escenarios de juego) (Weinstein, 1979).

En contextos de primera infancia, los centros ofrecen pequeños entornos de aprendizaje para que los niños ejerzan sus habilidades emergentes de alfabetización. Los centros, también llamados estaciones de aprendizaje, deben ser rediseñados y mejorados estratégicamente para atraer las promulgaciones de alfabetización espontánea de los niños (Roskos & Neuman, 2002). El diseño de centros debe ser intencional. Por ejemplo, los niños interactúan con mayor frecuencia con los libros cuando la biblioteca del aula exhibe libros con la tapa hacia afuera en lugar de estanterías con solo el lomo encuadernado expuesto (Roskos & Neuman, 2002). Como resultado, las aulas de la primera infancia suelen utilizar estanterías frontales o ponen libros en contenedores con las cubiertas hacia adelante para atraer a los niños a leer. De manera similar, los apoyos para juegos de alfabetización (por ejemplo, blocs de notas, herramientas de escritura, sobres) fomentan las exploraciones de los niños con la impresión y apoyan las habilidades emergentes de escritura de los niños (Souto-Manning y Martell, 2016).

Los entornos de aprendizaje temprano utilizan elementos de diseño esenciales para organizar el espacio físico. Roskos & Neuman (2002) animan a los educadores a usar marcadores de límites duros y blandos (por ejemplo, estanterías bajas y alfombras) para organizar espacios físicos y guiar el juego de los niños dentro de cada área. Las áreas definidas organizan espacios visualmente para los niños y los animan a utilizar materiales de fácil acceso como parte de su juego. En consecuencia, los educadores deben enriquecer las áreas de juego con materiales de alfabetización apropiados, relevantes y auténticos. Los materiales de alfabetización intencional influirán en la complejidad del juego e invitarán a los niños a usar materiales ricos en alfabetización para una variedad de propósitos. El tiempo extendido dedicado a escenarios de juego con propósito permite a los niños “pasar del juego exploratorio al dominio de los conceptos” (Roskos & Neuman, 2002, p. 285). El conocimiento de alfabetización de los niños se desarrolla cuando tienen tiempo para experimentar con los apoyos de alfabetización en sus entornos de juego. Los entornos de alfabetización infantil tienen el mayor impacto cuando los educadores brindan tiempo para que los niños se involucren con espacios, materiales y actividades de alfabetización significativos.

Vincular la teoría con la investigación y la práctica

Las teorías ecológicas y socioculturales proporcionan ricas perspectivas teóricas para que los educadores las utilicen al diseñar espacios de juego de alfabetización efectivos para niños. De hecho, cuando los educadores hacen una pausa para considerar los factores físicos y humanos que influyen en un entorno particular, comienzan a notar los patrones de comportamiento de los niños y anticipan oportunidades para andamiar la atención y el compromiso de los niños. *La Ecología de un Aula de Alfabetización Infantil*, presentada en la Figura 5.1, ilustra cómo los educadores podrían pensar sobre los factores contextuales que influyen en sus entornos emergentes de alfabetización. Basado en un estudio realizado por Cambourne (2002), el modelo sitúa a *las personas*, los *materiales* y las *rutinas* como las características interrelacionadas e interdependientes que configuran los entornos de alfabetización. Los puntos redondos que impregnan las características ambientales representan las experiencias de alfabetización intencional que los educadores crean para andamizar los actos de alfabetización de los niños.

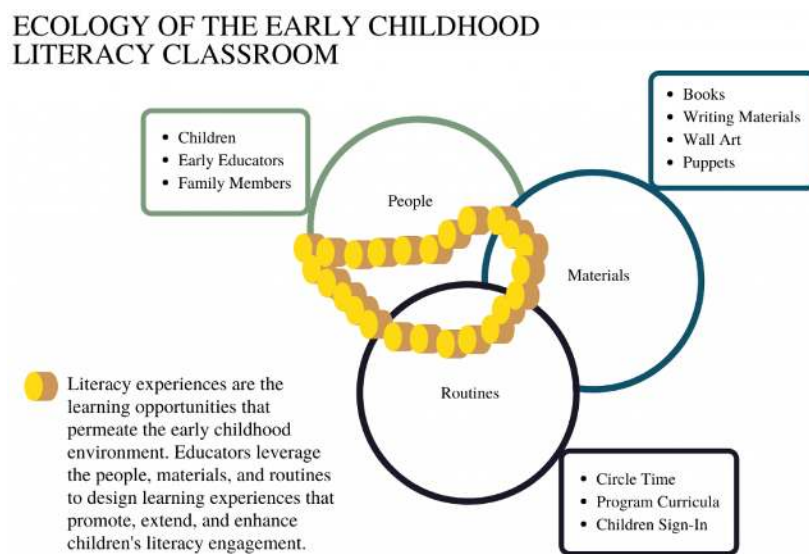


Figura 5.1 Ecología del Aula de Alfabetización Infantil

El modelo *Ecología de un Aula de Alfabetización Infantil* invita a los educadores a hacer preguntas intencionales sobre el ambiente del aula. Cuando los educadores hacen una pausa para considerar *cuándo*, *dónde*, con *qué* y con *quién* pueden ocurrir las experiencias de alfabetización, pueden cambiar intencionalmente el ambiente para que las experiencias de alfabetización sean más poderosas. Los educadores ejercen el mayor poder en el aula y esto les permite orquestar el entorno “para crear el tipo de cultura de aprendizaje que desean” (Cambourne, 2002, p. 359). Como tomadores de decisiones, los educadores determinan cómo interactuarán las personas, los materiales y las rutinas para apoyar las alfabetizaciones emergentes de los niños. De hecho, muchas de las experiencias de alfabetización que crean los educadores se convierten en parte de las rutinas regulares de los niños. Esto ayuda a los niños a participar en prácticas de alfabetización de formas predecibles (por ejemplo, encontrar su tarjeta de presentación y ponerla debajo de su imagen como rutina de asistencia).



Los niños practican la alfabetización de muchas maneras, como trazando letras de palo con un pincel.

El modelo de *Ecología de un Aula de Alfabetización Infantil* invita a los educadores a considerar cómo podrían manipular los materiales, las personas y las rutinas para trabajar juntos en una variedad de formas para enriquecer las experiencias de alfabetización de los niños. Los educadores suelen utilizar un tiempo de círculo, o tiempo de grupo, como una oportunidad para reunir a los niños para una actividad grupal completa. Por ejemplo, es común hacer el calendario diario, el clima y una canción de bienvenida en un tiempo circular como parte de la reunión matutina. Como tal, el tiempo de círculo es una *rutina común para los niños* en edad preescolar, los libros son *materiales* prevalentes y varios niños (*personas*) suelen participar en el tiempo de círculo juntos. Considere cómo las interacciones de lenguaje y alfabetización de los niños podrían cambiar si el educador terminara cada vez en círculo con un compañero emparejado “leyendo”. En este ejemplo, podemos predecir la oportunidad regular de compartir un libro con un amigo que permite a los niños oportunidades frecuentes y predecibles para practicar acciones asociadas a la lectura. En este espacio compartido de alfabetización, los niños practicarán una serie de estrategias y habilidades de lectura que incluyen hablar sobre libros, pasar páginas, examinar ilustraciones, hacer predicciones, hacer conexiones personales, expresar opiniones y aprender nuevo vocabulario. Introducir la rutina de “lectura con amigos” a los niños requerirá algunos andamios por parte del educador y estará determinado por las necesidades, edades y experiencias previas de los niños compartiendo libros. Una vez establecida la rutina, el educador puede comenzar a mejorar estratégicamente el tiempo de “lectura con amigos” de los niños introduciendo nuevos conceptos y habilidades de lectura en círculo y desafiándolos a encontrar o hacer algo similar con su amigo.

El siguiente cuadro proporciona otro ejemplo de cómo se puede utilizar la ecología del aula de alfabetización infantil para mejorar las oportunidades de alfabetización infantil en diversos espacios.

La hora del almuerzo: un momento para rutinas de alfabetización intencional

La hora del almuerzo es posiblemente un período agitado del día para educadores y niños. Los educadores se preocupan por apoyar a los niños a lo largo de la experiencia comunitaria y necesitan atender las rutinas de lavado de manos, alimentación, vertido de leche y limpieza. Dentro de este contexto, las oportunidades para mejorar la alfabetización de los niños pueden volverse invisibles a medida que los educadores se esfuerzan por mantenerse a tiempo. Sin embargo, un análisis de la rutina de la hora del almuerzo revela oportunidades para incorporar simples indicaciones ambientales para guiar el uso intencional del lenguaje, la escritura y la lectura por parte de los niños.

Cuadro 5.1

Momento Instruccional	Material de Alfabetización	Rutina de alfabetización
Elegir artículos para el almuerzo	Ofrecer menús laminados con opciones frecuentes de almuerzo opciones de frutas opciones de verduras opciones de bebidas artículos de entradas	Educadores y niños pueden usar el menú para hablar sobre las selecciones del almuerzo. La señal visual del menú impulsa la experiencia de alfabetización y alienta a los niños a “leer” sus elecciones y comunicar sus preferencias.
Rutinas de ayuda a la hora del almuerzo	Gráficos de velcro con símbolos de imagen y etiquetas para los trabajos de ayudante a la hora del almuerzo niños (es decir, ayudante de servilleta, barredora, coleccionista de menús, etc.) Tarjetas de presentación para niños con fotos según sea necesario	Los niños trabajan con educadores para seleccionar un trabajo auxiliar para el día. La rutina alienta a los niños a identificar su propia tarjeta de identificación y colocarla bajo el trabajo de ayudante para el día. A medida que se desarrolla la escritura infantil se les invita a escribir su nombre junto a un trabajo en su lugar.

Usando el modelo de Ecología de un Aula de Alfabetización Infantil, las personas que influyen en la oportunidad de alfabetización incluyen a los niños y al educador, los menús ilustrados y las tablas auxiliares son los materiales que extienden el compromiso de alfabetización de los niños, y la selección de los niños de artículos específicos para el almuerzo y trabajos convertirse en las rutinas de alfabetización promulgadas.

Por último, es importante que los educadores valoren sus capacidades para responder de manera flexible a los contextos cambiantes del aula. Sabemos que un aula de primera infancia es cualquier cosa menos estática; cambia constantemente. Roskos y Neuman (2011) nos recuerdan: “En un momento u otro (y a cada paso), los maestros confrontan *lo que es* y *lo que no es* posible en el ambiente de aula que habitan con sus alumnos” (p. 110). Aprender a identificar, evaluar y modificar los espacios de aprendizaje en el aula mejorará los entornos del aula de alfabetización infantil que cree y aumentará las oportunidades para que nutre intencionalmente la comprensión de la alfabetización de los niños pequeños.



5.3 Uso de teorías del juego para orquestar oportunidades de alfabetización intencional

En la primera parte de este capítulo se discutió cómo las personas, los materiales y las rutinas/actividades dan forma a los entornos del aula de la primera infancia. Las oportunidades de alfabetización intencional que “flotan” sobre estas dimensiones ecológicas influyen en las prácticas de alfabetización emergentes de los niños. En la segunda parte del capítulo, nos centraremos en cómo los educadores de la primera infancia utilizan las teorías constructivistas y socioculturales del juego, junto con las perspectivas ecológicas para preparar, manipular y mejorar los entornos de alfabetización de los niños pequeños.

El juego sigue siendo un elemento esencial del contexto del aula de la primera infancia. Es a través de la exploración intencional de un niño y su participación en el mundo que lo rodea que obtienen importantes entendimientos sobre sus comunidades y construyen agencia como miembros alfabetizados. Saracho y Spodek (2006) explican: “Las experiencias de juego brindan a los niños pequeños oportunidades para que utilicen el lenguaje de manera alfabetizada y utilicen la alfabetización tal como la ven practicada” (p. 708). En consecuencia, durante el juego los niños recrean historias, experiencias vividas simples y complejas (como ir a la tienda y cocinar) e incluso historias favoritas de películas o televisión; al hacerlo utilizan el lenguaje, las prácticas de lectura y las prácticas de escritura para impulsar los escenarios de juego hacia adelante. Los educadores tempranos utilizan perspectivas constructivistas y socioculturales, junto con las perspectivas ecológicas exploradas en la primera parte de este capítulo, para diseñar entornos de alfabetización relevantes y atractivos para que los niños pequeños apoyen experiencias de juego. Como descubriremos, las tres perspectivas teóricas no son mutuamente excluyentes, sino que sus principios filosóficos funcionan de manera complementaria para apoyar las facilidades de los educadores en entornos de alfabetización basados en el juego.



Constructivist perspectives emphasize changes in a child's internal literacy understandings.

Figura 5.2 Perspectivas constructivistas

Como se discutió en el Capítulo 3, las perspectivas constructivistas reconocen que los niños obtienen ideas importantes sobre cómo funciona el mundo cuando se involucran en ricas experiencias de juego. El juego apoya la comprensión de la alfabetización de los niños a través de un proceso de construcción, durante el cual los niños están actuando sobre el mundo a partir de sus entendimientos o *esquemas* existentes (Rosko et al., 2010). Enmarcada como una teoría escénica, las perspectivas constructivistas hacen que los niños vayan adquiriendo progresivamente patrones lógicos más sofisticados a medida que interactúan con su entorno. A medida que los niños se desarrollan utilizan la memoria para interactuar con su entorno de maneras cada vez más sofisticadas.

El juego abre espacios importantes para que los niños practiquen entendimientos emergentes sobre el mundo (Roskos et al., 2010). Durante el juego, los niños usan la *sustitución de objetos* y el *metaplay* para recrear y reinventar los eventos observados de sus propias vidas. Revisar el extracto del registro de carrera capturado por Elise, la educadora de la primera infancia, quien observó a Prashant haciendo el naan para ver cómo los niños recrean experiencias alfabetizadas en su juego de simulación.

Figura 5.3 Registro de ejecución de Naan de Prashant (1)

Fecha: 18/4/2020

Estudiante: Prashant

Centro: Home Living

Tiempo: 9:42 — 9:47

Prashant lleva el libro de recetas a la estufa cantándose a sí mismo, “Naan, naan, naan”. Tamiza las páginas de recetas con fotos de sus amigos disfrutando de sus comidas favoritas hasta encontrar la receta que busca. En su página de recetas, Prashant incluyó un dibujo a mano de su familia comiendo naan juntos en casa. Señalando el texto en la parte superior izquierda dice: “Primero, tengo que poner harina”. [...] Toma una cuchara y comienza a remover los ingredientes en la olla. Después, Prashant coloca la mezcla en una sartén en la estufa cantando: “Cocine, cocine, cocine”. Prashant saca naan de la parte superior de la estufa y coloca la sartén sobre la mesa. Se mete la mano en una pequeña canasta de bloques en la repisa y pone varios bloques arcoíris en una bandeja. Llevando el plato a la mesa él llama: “Naan a la venta, ¡ven a tomar un pedazo de naan!” [...]

En el caso de Prashant, tanto la sustitución de objetos como la plática de meta-play promueven su exploración de importantes habilidades de alfabetización. Cambiar el nombre de los objetos (por ejemplo, “nann” en lugar de “bloques”) y ofrecer narraciones corrientes (por ejemplo, “Naan, naan” y “cocinar, cocinar, cocinar”) dan vida a escenarios de juegos simulados, haciéndolos “reales”. El uso de otros objetos para representar elementos no fácilmente accesibles se considera un primer paso importante para entender que las letras son representaciones simbólicas del lenguaje oral. De manera similar, la charla meta-play brinda narración continua de las acciones de los niños e impulsa las historias hacia adelante. En efecto, los niños pequeños frecuentemente narran y negocian su juego, incluso cuando juegan independientemente. A través de sus narraciones orales, los niños negocian espacios

enriquecidos con alfabetización y utilizan herramientas ambientales para representar sus entendimientos sobre cómo funciona el mundo.

Adicionalmente, en el escenario de juego Naan de Prashant, vemos ejemplos de cómo el juego dramático brinda a los niños oportunidades para explorar conceptos de secuenciación, practicar actividades procedimentales y reconocer el texto como recursos informativos. También vemos a Prashant practicando importantes habilidades lingüísticas como el uso del vocabulario, el orden de las palabras, el gesticulado y la solicitud de compañeros de conversación. Prashant fortalece sus habilidades y prácticas cognitivas utilizando sus conocimientos previos en el juego. La secuencia exacta de eventos para hacer un naan y los ingredientes puede imaginarse creativamente, pero es difícil pasar por alto que las recreaciones enfocadas e intencionales de Prashant reflejan prácticas comunes de cocina y alfabetización. Las oportunidades de juego simulado refuerzan las conceptualizaciones actuales de los niños sobre cómo y por qué las personas usan el lenguaje y apoyan sus habilidades emergentes de alfabetización

Perspectivas socioculturales Juego de alfabetización



Sociocultural perspectives emphasize learning is grounded in children's intentional interactions with other learners, educators, and materials.

Figura 5.4 Perspectivas socioculturales

Las perspectivas socioculturales también reconocen que los intercambios de juegos innovadores promueven la alfabetización emergente de los niños. Cuando los niños juegan, usan lenguaje, gestos y materiales en su entorno para sostener narrativas de juego. Las intenciones y metas del juego inspiran acciones significativas y los niños abrazan la representación flexible de los objetos para impulsar sus narrativas de juego hacia adelante (Roskos et al., 2010). Por ejemplo, Prashant se acercó a su sesión de juego con la intención de hacer pan. Accedió a materiales para representar artículos del mundo real y utilizó el lenguaje para recrear el proceso de preparación y posterior venta del naan.

El juego proporciona un escenario para que los niños usen su pensamiento creativo y comuniquen sus pensamientos. En consecuencia, las perspectivas socioculturales alientan a los educadores a considerar cómo las interacciones de los niños con los objetos y las personas más experimentadas, incluyendo compañeros, educadores y padres, promueven el desarrollo cognitivo (Roskos et al., 2010). El *pensamiento* y el *significado* apoyan las *interacciones* de los niños con compañeros de juego y objetos para fomentar el desarrollo de la alfabetización. Los pensamientos de Prashant sobre hacer el naan y el significado del artículo que estaba produciendo (debería hacerse y luego compartirse), apoyaron oportunidades para que Prashant interactuara con sus compañeros de clase. Las perspectivas vygotskianas consideran que el juego es “un fuerte 'empuje' social desde el exterior” que obliga a los niños a desarrollar interpretaciones más sofisticadas de cómo funciona su mundo (Roskos et al., 2010, p. 71). Es dentro de complejos intercambios socioculturales donde se desarrollan las expresiones narrativas infantiles y cómo ocurren los cambios en la comprensión de los niños (Nicolopoulou, 2005).

Volvamos al registro de Elise capturando el episodio de juego de Prashant haciendo naan para entender cómo el desarrollo de la alfabetización de los niños también se nutre a través de sus interacciones directas con las personas en su entorno.

Figura 5.5 Registro de ejecución de Naan de Prashant (2)

Fecha: 18/4/2020

Alumno (es): Prashant + Desmond

Centro: Home Living

Tiempo: 9:42 — 9:47

[...] Prashant saca el naan de la parte superior de la estufa y llama: “Naan a la venta, ¡ven a tomar un pedazo de naan!” Desmond escucha la invitación de Prashant y se sienta a la mesa cerca del área de la cocina. Desmond dice: “Me gustaría comprar un pedazo de naan. ¿Qué tipo de naan tienes?”

Memorándum final

En este caso, Prashant expresa su deseo de continuar con su narrativa de juego simulado al obtener el apoyo de un compañero. Alistar el juego de otros en el episodio de cocina requerirá que los dos niños trabajen juntos para nutrir la narrativa hacia adelante. A medida que se desarrolle su escenario de juego, los niños se adherirán a reglas específicas para asegurar que se mantenga el significado de su juego. De esta manera, el juego simulado ayuda a los niños a desarrollar una comprensión de diferentes puntos de vista. La señorita Elise, la educadora, aprovecha la cambiante historia negociada entre Prashant y Desmond para llamar la atención de los niños hacia otro tipo de texto que la gente usa frecuentemente en los restaurantes para ayudarlos a tomar decisiones, un menú. El indicador de lenguaje casual del educador proporciona un andamio de alfabetización intencional para extender la narrativa a los niños y apoya el “pensamiento orientado al significado” (Roskos et al. 2010, p. 71).

5.3c Perspectivas ecológicas y juego de alfabetización



Ecological perspectives emphasize learning is influenced by the opportunities available to children in their environment.

Figura 5.6 Perspectivas ecológicas

Las perspectivas constructivistas se centran en las construcciones mentales internas del niño, y las perspectivas socioculturales enfatizan los intercambios interaccionales que mejoran la comprensión del niño; sin embargo, las perspectivas ecológicas resaltan el papel que juega el entorno para atraer a un niño a la alfabetización. Los entornos de juego ricos en alfabetización permiten a los niños explorar “formas de pensar alfabetizadas” con sus compañeros y usar sus habilidades de alfabetización emergentes para influir en las escenas de juego en evolución (Saracho y Spodek, p. 711). Las oportunidades de juego dramático animan a los niños a recrear experiencias de vida y proporcionar espacios significativos para que los niños manipulen materiales de alfabetización (por ejemplo, libros y herramientas de escritura) y se enfrenten con habilidades fundamentales que promueven la alfabetización de los niños (Saracho y Spodek, 2006).

En el escenario de juego “Prashant’s Naan”, su incorporación de diversas prácticas de alfabetización (es decir, leer una receta y crear un menú) no es sorprendente cuando utilizamos perspectivas ecológicas para considerar el diseño de este aula rica en alfabetización. Tanto Prashant como Desmond utilizaron su entorno y su comprensión de cómo las personas interactúan en diferentes contextos para apoyar su narrativa de juego. Podemos identificar fácilmente las *rutinas* (es decir, el tiempo central que abrieron espacios para el juego de simulación y los esquemas existentes de reglas de restaurante y cocina de los niños), los

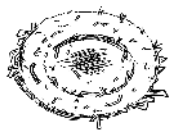
materiales (es decir, libros, utensilios de cocina y suministros de cocina, papel y marcadores) y *las personas* (es decir, los niños y el educador) que influyeron colectivamente en los esfuerzos de los niños. Los educadores pueden mejorar positivamente la comprensión de la alfabetización de los niños cuando analizan intencionalmente el entorno en busca de oportunidades que promuevan las interacciones rutinarias de los niños con materiales ricos en impresión y experiencias ricas en lenguaje.

Como *personas* importantes en el ambiente de aprendizaje del niño, los educadores de la primera infancia deben buscar oportunidades para andamiar las expresiones y promulgaciones de los niños durante las experiencias de juego dramático (Morrow et al., 2013). En el escenario de juego de Prashant, la decisión del educador de alentar a los niños a traer una receta, compartirla con la clase, clasificar la comida por categoría y agregarla a un recetario de clase durante todo el año estableció una *rutina* de alfabetización instruccional que se convirtió en una parte natural de los niños ambiente de aula. Esta experiencia particular de alfabetización permitió al educador agregar un *material* adicional rico en impresión (es decir, el libro de recetas de la clase) al ambiente de la cocina. En este caso, la educadora reconoció que el recetario de clase sería especialmente atractivo para sus alumnos porque tenía relevancia familiar y cultural. Experiencias como esta que combinan estratégicamente los entornos del hogar y la escuela de los niños apoyan aún más el desarrollo de la alfabetización de los niños e ilustran cómo se pueden usar las perspectivas ecológicas para resaltar las ricas prácticas de alfabetización que ya apoyan la comprensión de los niños en sus entornos domésticos.



Figura 5.7 Teorías del desarrollo

De manera complementaria, las perspectivas constructivistas, socioculturales y ecológicas invitan a los educadores a pensar estratégicamente sobre entornos de alfabetización llenos de juego. Las perspectivas no necesitan ser consideradas como marcos competidores, más bien cada perspectiva se puede usar intencionalmente para considerar cómo podemos manipular el entorno para mejorar las experiencias de los niños usando su lenguaje oral, lectura y habilidades de escritura. En la siguiente sección, nos enfocamos en principios y prácticas que los educadores utilizan para orquestar intencionalmente entornos de aula ricos en alfabetización para niños que son relevantes desde el punto de vista del desarrollo y el contexto.



5.4 Diseñar entornos de juego ricos en alfabetización

Los entornos de aprendizaje óptimos están diseñados con intencionalidad. Al considerar cómo orquestar entornos eficaces ricos en alfabetización para niños pequeños, los educadores reflexionan estratégicamente sobre cómo el entorno físico invita a los niños a usar activamente el lenguaje de manera personal relevante. Los principios del *diseño universal* guían las decisiones de los educadores sobre cómo establecer rutinas de alfabetización que apoyen a todos los alumnos dentro de un entorno de aprendizaje particular. Originalmente, los arquitectos utilizaron el concepto de diseño universal para garantizar que las personas con diversos intereses, habilidades y necesidades pudieran navegar con éxito por un espacio en particular con facilidad (por ejemplo, cortes de acera, asientos flexibles, caminos anchos y puertas y luces automatizadas). Los educadores utilizan conceptos de diseño universal para garantizar que todos los niños puedan participar de manera significativa y acceder al entorno de aprendizaje (Dinnebee, Boat, & Bae, 2013). Cuando los educadores utilizan conceptos de diseño universal, no solo piensan críticamente sobre los espacios físicos que ocupan los niños, también piensan en cómo las experiencias de aprendizaje que crean involucran y apoyan a los alumnos con diversas experiencias de fondo.



Los maestros utilizan elementos del entorno para involucrar a los estudiantes, como el juego ligero con formas.

Los principios de diseño universal alientan a los educadores a (a) desarrollar rutinas curriculares y espacios de aula que satisfagan las necesidades de todos los niños, (b) reconocer que las vías de aprendizaje para los niños son únicas, (c) apreciar las diferencias de aprendizaje como parte natural de las comunidades del aula, y (d) usar el aprendizaje abierto oportunidades que permiten a los niños representar sus entendimientos de diversas maneras (Dinnebell et al., 2013). Como se describe, estos principios abogan por entornos de aprendizaje que sean inclusivos, flexibles y abiertos para todos los alumnos en lugar de hacer modificaciones para niños individuales. Los principios de diseño universal piden a los educadores que atiendan conscientemente tanto los aspectos físicos de un entorno que definen los espacios de aprendizaje como las experiencias intangibles en el aula que involucran a los niños emocional, social y cognitivamente.

Ambientes de aprendizaje de alfabetización física

En el nivel más básico, el entorno físico se refiere al diseño y disposición del aula. Las decisiones que toman los educadores sobre cómo organizar el ambiente físico dentro de un aula tienen implicaciones para los tipos de actividades, comportamientos y rutinas

de aprendizaje que los niños y educadores experimentan. Si bien hay elementos del entorno físico que están más allá del control de un educador, (por ejemplo, el tamaño general del espacio y detalles de diseño como lavabos, accesibilidad al baño y tomas eléctricas) los educadores disfrutan del control sobre los espacios de aprendizaje que se encuentran en las aulas de la primera infancia. Los entornos de aprendizaje efectivos utilizan una combinación de señales visuales (por ejemplo, señales e imágenes para identificar espacios o procesos de aprendizaje) y características estructurales (por ejemplo, alfombras, estantes bajos, bolsas de frijol, muebles de juego y mesas) para dividir el aula en distintos espacios de aprendizaje. Las señales visuales y las características estructurales trabajan juntas para guiar los comportamientos de los niños, involucrar a los alumnos e inspirar exploraciones de alfabetización.

Para satisfacer las preferencias y necesidades de aprendizaje de los niños, los diseños de las aulas incluyen espacios flexibles de aprendizaje individuales y grupos pequeños. Las aulas también necesitan un espacio lo suficientemente grande para que todo un grupo de niños se reúnan para compartir experiencias. Todo el espacio grupal puede llegar a ser el más complicado de todos para “encajar”. El espacio necesita ser lo suficientemente grande y situado para que todos los niños puedan compartir la oportunidad de aprendizaje. Las líneas de visión de los niños deben ser claras y necesitan poder sentarse cómodamente. Para algunos niños, esto significa proporcionar cojines de maneo o sillas pequeñas, otros necesitan espacio para extender o doblar las piernas de manera segura según sea necesario para asegurarse de que estén cómodos. El flujo de tráfico dentro y alrededor de este espacio también debe ser flexible y abierto. Un diseño abierto permitirá a los invitados, maestros y niños ingresar y moverse por el espacio más fácilmente y mejorar el compromiso de los niños.



Todo el espacio de grupo funciona bien para el tiempo de lectura en voz alta.

Todo el espacio de grupo funciona bien para el tiempo de lectura en voz alta.

Establecer primero las áreas de aprendizaje primario ayudará a dividir la sala en distintas zonas de actividad. Al diseñar inicialmente espacios de aula para niños, los educadores se detienen para identificar los *tipos* de oportunidades de aprendizaje que quieren que los niños pequeños experimenten y *dónde* se llevarán a cabo estas experiencias. Las áreas comunes de aprendizaje temprano incluyen, pero no se limitan a, rincones de biblioteca, rincones para vivir en el hogar, centros STEM, estaciones de exploración de arte y zonas de construcción. Los nombres de las áreas de aprendizaje sugieren los tipos de actividades de aprendizaje que los niños experimentarán y promoverán diferentes tipos de juego y exploraciones. La disposición reflexiva de los centros de aprendizaje y las zonas de actividad dentro de un aula apoya patrones de conducta de alfabetización

Pausar y considerar: Establecer climas efectivos en el aula

Tómate un momento para leer Tabla 5.2 “Lineamientos Generales para Establecer un Ambiente Eficaz en el Aula”. Al leer, considere cómo cada sugerencia podría impactar a los niños en el ambiente de aprendizaje. Después de leer la selección, haga una lista mental de las características de un aula rica en alfabetización, o use materiales para crear un mapa simulado. Una posible aplicación para el diseño de aulas se puede encontrar en: <http://classroom.4teachers.org/>

Lineamientos generales para establecer un ambiente efectivo de alfabetización en el aula

La ley de gas ideal es fácil de recordar y aplicar en la resolución de problemas, siempre y cuando consigas **los valores adecuados a**

Cuadro 5.2 “Lineamientos Generales para Establecer un Ambiente Eficaz en el Aula”

- Divida el aula en cuadrantes (húmedo, seco, ruidoso, silencioso)
- Asegúrese de que las áreas húmedas estén separadas de las áreas secas y las áreas ruidosas estén separadas de las áreas tranquilas
- Diseñar espacios flexibles de aprendizaje completos, pequeños e independientes
- Utilizar muebles y materiales para proporcionar límites y definir espacios de aprendizaje
- Alfombras, estanterías bajas, estantes para libros frontales, mesas, sillas, contenedores de almacenamiento abiertos con herramientas y material de escritura, y caballetes inspiran el compromiso de los niños dentro de espacios particulares
- Cree espacios de lectura y aprendizaje suaves y duros al ofrecer opciones de asientos flexibles y móviles, diversas superficies de escritura y lugares acogedores para leer, escribir y conversar
- Organizar materiales para facilitar la accesibilidad para apoyar las prácticas de alfabetización y facilitar la limpieza
- Etiquete los espacios del aula, los estantes y los contenedores de almacenamiento con palabras e imágenes para guiar los patrones de comportamiento de los niños e infundir en el aula una impresión significativa

5.4b Construyendo áreas para un juego rico en alfabetización

Las áreas de aprendizaje intencional invitan a los niños a participar en exploraciones prácticas y mentalmente de sus mundos de alfabetización. Durante el juego, los niños usan y desarrollan habilidades de pensamiento crítico mientras aumentan su lenguaje oral y otras habilidades y entendimientos emergentes de alfabetización. Como explica Heath (1983),

En su juego, los niños se cuentan historias entre sí o monólogos de sus creaciones. Enmarcan partes de todo el drama de la edad adulta en cajas de arena, rincones de la sala de juegos o el patio de juegos. Pero ahí también se declaran miembros del mundo de los niños y miembros de una comunidad que no deja que sus miembros vayan nunca demasiado lejos o demasiado lejos de las limitaciones de la realidad (p. 162).

Los espacios de juego y las experiencias de aprendizaje ricos en alfabetización animan a los niños a explorar su comprensión del mundo. Para inspirar la incorporación activa de los niños de diversas prácticas de alfabetización en el juego, los educadores necesitan tomarse un tiempo para reflexionar sobre: a) la cantidad de tiempo que los niños participan en experiencias de juego dramáticas y guiadas, (b) la accesibilidad de materiales intencionales que inspiran oportunidades de juego de alfabetización creativa, y (c) lenguaje que utilizan para andamiar la comprensión de los niños y apoyar experiencias de juego ricas en alfabetización. A través de sus interacciones con materiales decididos, educadores y compañeros, los niños manipulan y usan el lenguaje de manera flexible para aprender e influir en su mundo. Las áreas de juego ricas en alfabetización infunden estratégicamente herramientas de alfabetización (por ejemplo, libros, papel para escribir, lápices, sellos, sobres, etc.) y accesorios (por ejemplo, buzones de correo, teatros de títeres, cajas de recetas, batas de laboratorio, delantales, etc.) para aumentar la incorporación de los niños de escenarios de juego que utilizan su lenguaje oral emergente, lectura y habilidades de escritura (Walfersberger et al., 2004). “Áreas de aprendizaje enriquecidas en alfabetización” proporciona ejemplos de cómo los educadores enriquecen las áreas de aprendizaje para promover intencionalmente las exploraciones de alfabetización infantil.

Al revisar la Tabla 5.3, considere cómo los materiales invitan a los niños a participar de manera significativa en espacios ricos en alfabetización y nutrir los entendimientos de alfabetización de los niños.

Cuadro 5.3 “Áreas de aprendizaje enriquecidas con alfabetización”

Áreas de aprendizaje enriquecidas con alfabetización

Área de Aprendizaje	Propósito de alfabetización emergente	Ejemplos de materiales relevantes ricos en alfabetización
Biblioteca	• Conecta a los niños pequeños con los libros • Promueve la conciencia de impresión • Apoya la comprensión e interpretación del texto por parte de los niños • Amplía las oportunidades de lenguaje oral de los niños y mejora el vocabulario de los niños a través	• Libros sobre una variedad de temas • Libros de múltiples géneros • Libros con representaciones diversas de niños y familias (es decir, culturalmente, capacidad, socioeconómica, geográficamente, y niños y familias con diversas orientaciones sexuales y de género) • Marionetas/Peluches para que los niños lean y se involucren en el recuento de cuentos • Materiales blandos (es decir, almohadas y cojines) • Teatros de marionetas • Tableros de fieltro
Redacción	• Alienta a los niños a entender las letras combinadas para representar palabras en forma escrita • Desarrolla la formación de letras infantiles • Admite conexión de letras/sonido • Amplía las oportunidades para que los niños escriban de manera personalmente significativa	• Varios tipos de papel • Utensilios para escribir (lápices, lápices de colores, bolígrafos, marcadores) • Tableros de clip • Perforadora/grapadora para hacer libros • Sobres • Almohadillas de tinta y sellos • Letras magnéticas • Tizas y pizarras • Pizarras y marcadores de borrado en seco
Juego dramático	• Inspira el lenguaje oral de los niños y apoya el desarrollo del vocabulario • Invita a los niños a manipular el texto de diversas maneras • Promueve la expresión creativa	• Apoyos temáticos para fomentar la imaginación y el descubrimiento • Tema de panadería: tarjetas de recetas, cajas para pasteles, moldes para pasteles, espátulas, etc. • Refugio de animales: tarjetas de identificación de animales, certificados de adopción, cartas de salud veterinaria, etc. • Correos: sobres, buzones, sellos, cajas, etiquetas, básculas, etc. • Restaurante: menús, blocs de notas, letreros de bienvenida, etc. • Utensilios de escritura • Papel
Matemáticas	• Fomenta la fluidez del lenguaje oral de los niños con conceptos matemáticos y científicos • Amplía el vocabulario de los niños de manera personalmente relevante • Promueve la alfabetización matemática	• Manipulantes • Contar osos • Cubos Snap • Bloques • Autos • Colecciones de “things”

	• contando, • Cardinalidad (el número total en un conjunto), • Operaciones matemáticas (sumar, restar, multiplicar, dividir) • Pensamiento algebraico • Medición, • Recopilación de datos, y • Geometría (formas, líneas, dimensiones, etc.)	• Papel • Papel cuadriculado • Cintas métricas • Gobernantes • Utensilios de escritura • Pesas
Exploración de arte	• Extiende las voces de los niños al brindar oportunidades para que los niños utilicen múltiples medios para expresarse y representar sus ideas • Fomenta la creatividad • Promueve habilidades de pensamiento de orden superior, incluyendo la planificación, el diseño, la experimentación y el examen • Desarrolla la motricidad fina y la coordinación de manos oculares para un trabajo detallado con los dedos y las manos	• Materiales de construcción (conozca a sus alumnos, la seguridad primero como siempre) • Pegamento • Cinta • String • Grapas • Imanes • Martillo y clavos • Tijeras • Reciclables (cajas, tubos de cartón, latas etc., • Papel de todo tipo, tamaños y colores • Artículos naturales (tablas, palos, rocas, pizarras, etc.) • Pintar • Arcilla • Plastilina • Crayones • Marcadores • Pasteles • Lápices • Lápices de colores
STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas)	• Promueve el pensamiento basado en la investigación • Alienta a los niños a hacer preguntas sobre cómo funciona su mundo físico • Apoya la documentación de los niños de su pensamiento y sus maravillas usando palabras, impresión, imágenes, dibujos, diagramas, videos, etc. • Vocabulario específico • Método científico (por ejemplo, investigación, hipótesis, investigación, indagación) • Ciencias físicas (por ejemplo, volcán, terremoto, océano) • Biología (por ejemplo, crisálida, colmena, tallo) • Química (por ejemplo, reacción, disolución, combinación)	• Elementos naturales (hojas, conchas, pieles de serpiente, suciedad, agua, hielo, semillas, etc.) • Elementos físicos (rampas, canicas, ruedas, imanes, poleas, cuerdas, etc.) • Herramientas de consulta STEM • Lupas • Papel cuadriculado • Marcadores • Cintas métricas • Gobernantes • Balanzas • Registros de ciencia • Tazas Medidoras

- Tecnología (por ejemplo, codificación, streaming, nube)

Como demuestra la tabla *Áreas de aprendizaje enriquecidas en alfabetización*, una vez que se deciden las estructuras fundamentales, los educadores pueden enriquecer el ambiente de aprendizaje con una variedad de materiales para andamiar las interacciones de alfabetización de los niños. Los entornos de aula que son predecibles apoyan elementos intangibles y emocionales que impactan la naturaleza de las experiencias de juego de alfabetización instruccional, las progresiones de aprendizaje de los niños y las interacciones educador-niño (Reutzell & Jones, 2013). Las estrategias de diseño intencional ayudan a los educadores a crear lugares donde los niños se sientan cómodos explorando su entorno y empoderando a los niños para modificar los espacios de aprendizaje para cumplir con sus objetivos



Los niños extienden su juego y construyen sobre su lenguaje entre sí en la mesa sensorial.

Entornos ricos en impresión

Los entornos ricos en impresiones promueven culturas en el aula que valoran las exploraciones de alfabetización. Los contextos ricos en alfabetización muestran intencionalmente escritos, dibujos e imágenes propios de los niños junto con una variedad de libros infantiles, materiales de escritura y gráficos, diagramas y letreros atractivos. Los entornos ricos en impresiones presentan a los niños una gran cantidad de materiales de lectura y escritura y animan a los niños a ver que la impresión tiene significado (McGee, 2007). En ambientes ricos en impresión, los niños observan a los adultos usando materiales impresos de diversas maneras y para una variedad de propósitos. A su vez, los niños son guiados por educadores para que utilicen materiales impresos para sus propios fines de juego. Por lo tanto, es importante prestar atención tanto a la colocación de la impresión como a la cantidad de impresión que se encuentra dentro del entorno.

Las imágenes, los símbolos y el texto diseñados para indicar las interacciones de los niños con el texto deben colocarse estratégicamente para llamar la atención de los niños y fomentar el compromiso sostenido. Los materiales de escritura, libros infantiles y otros artículos que apoyan las promulgaciones de alfabetización infantil (por ejemplo, teatros de títeres, letreros de construcción en el centro de bloques, sellos del alfabeto en el centro de arte) deben estar disponibles tanto visual como físicamente para que los niños usen instintivamente los recursos del aula para apoyar sus exploraciones de aprendizaje. Cuando los educadores colocan materiales de alfabetización en el aula ricos en impresiones, incluidos letreros, materiales y libros, dentro de las líneas de visión naturales de los niños, los materiales de alfabetización permanecen centrados en los niños. Esto aumenta la probabilidad de que los niños utilicen los recursos de manera personalmente significativa. La impresión que se coloca con fines intencionales y funcionales en “espacios justos” permite que los niños se involucren e interactúen significativamente con la impresión. Por el contrario, los materiales impresos colocados en un espacio “demasiado alto” para que los niños puedan acceder visual o físicamente, no serán fácilmente incorporados por los niños a sus escenarios de juego o experiencias de aprendizaje.

Además de decidir dónde colocar el material rico en impresión, los educadores también deben considerar la cantidad de impresión en el aula. Los ambientes de aula con *demasiada* impresión pueden ser abrumadores y distraer a los jóvenes alumnos. Los entornos que sobrecargan las capacidades sensoriales de los niños pueden afectar la forma en que los niños interactúan con sus compañeros

y los adultos y socavar las leyes de alfabetización En última instancia, la impresión que se muestra dentro del aula debe hacerse de manera intencional teniendo en cuenta las interacciones de alfabetización de los niños. Por ejemplo, en un centro de juego dramático veterinario, gráficos temáticos de palabras e imágenes (por ejemplo, aves, serpientes, perros, gatos), básculas para pesar animales, formularios de registro para los niños que cuidan de los animales y etiquetas relevantes (por ejemplo, agua, comida, check-in) apoyan las experiencias de juego de alfabetización de los niños.



Las declaraciones verbales de los niños y una fotografía junto a su obra de arte realzan el ambiente rico en impresiones.

5.4c1 Boo infantil críticamente sensible ks. Los libros infantiles ofrecen una base rica para las exploraciones de alfabetización infantil. Sin embargo, la calidad de la literatura los niños están inmersos en las materias. Los lectores, escritores y oradores emergentes necesitan oportunidades consistentes para participar en textos que encuentran convincentes. Los educadores pueden usar libros para despertar y provocar los intereses de los niños. Las experiencias de literatura intencional animan a los niños a considerar múltiples perspectivas y permiten que los niños experimenten indirectamente mundos más allá de su entorno inmediato en el aula. Los textos narrativos (textos de ficción) invitan a los niños a resolver problemas junto con personajes centrales, explorar lugares más allá de sus propias comunidades y escuchar experiencias vividas de otras personas. Los textos expositivos (de no ficción o textos informativos) promueven la indagación de los niños y animan a los niños a usar los textos como medios para aprender sobre cómo funciona el mundo y considerar cómo las personas influyen en nuestras comunidades. Los educadores juegan un papel fundamental en la determinación del acceso de los niños a la impresión y su selección intencional de textos infantiles convincentes es esencial.

Los niños necesitan verse representados en los libros incrustados dentro de sus espacios de aprendizaje temprano. En 1990, el Dr. Rudine Sims Bishop publicó un artículo seminal titulado “Espejos, ventanas y puertas corredizas de vidrio”. El Dr. Sims Bishop explica,

Los libros son a veces ventanas, ofreciendo vistas de mundos que pueden ser reales o imaginados, familiares o extraños. Estas ventanas también son puertas corredizas de vidrio, y los lectores solo tienen que recorrer en la imaginación para formar parte de cualquier mundo que haya sido creado o recreado por el autor. Sin embargo, cuando las condiciones de iluminación son las adecuadas, una ventana también puede ser un espejo. La literatura transforma la experiencia humana y la refleja de nuevo a nosotros, y en esa reflexión podemos ver nuestras propias vidas y experiencias como parte de la experiencia humana más amplia. (p. ix)

Las experiencias de alfabetización temprana de los niños ofrecen la oportunidad de que los niños aprendan sobre nuevos mundos o ideas. Por ejemplo, en el libro, *Bilal Cooks Daal*, el personaje principal, Bilal, cocina daal con sus amigos que nunca lo habían tenido ni lo habían hecho antes (Saeed & Syed, 2019). Daal es un término utilizado en toda la India y el sur de Asia para identificar ampliamente una variedad de sopas a base de lentejas especiadas y frijol. El platillo se describe en el libro junto con el proceso de cocción y sirve como una ventana para niños que nunca han oído hablar de daal, una puerta corredera de vidrio para que los niños caminen y experimenten nuevas prácticas culturales (como cómo se sirve daal en el tazón y las prácticas de preparación), y un espejo para niños que regularmente comen daal con sus amigos y familiares.

Daal se sirve frecuentemente con arroz o pan plano como naan. Entonces, para Prashant, *Bilal Cooks Daal* sirve de espejo, reflejando los alimentos familiares que su familia prepara en casa. Al mismo tiempo, la historia ofrece ventanas y puertas corredizas de vidrio para sus compañeros y educadores que tal vez no estén tan familiarizados con la cocina india o del sur de Asia. El cuento invita a todos los niños a experimentar indirectamente el ritmo de cocinar daal y posteriormente se puede utilizar para ampliar los escenarios de juego que Prashant y sus amigos crean. Las aulas ricas en diversidad fomentan las conversaciones y ofrecen a los niños oportunidades de aprender sobre personas y familias que son diferentes a ellas mismas (Baker, 1990).

El *avance de la equidad en la educación infantil* 2019 de NAEYC subraya la infusión intencional de oportunidades de alfabetización que refuerzan la dignidad de cada niño, afirmando que “los niños de todos los géneros, con y sin discapacidad deben verse a sí mismos y a sus familias, idiomas y culturas reflejadas de manera regular y significativa en el ambiente y en los materiales de aprendizaje” (NAEYC, 2019, p.7). Los educadores siempre deben ser conscientes de que al seleccionar materiales, están ejerciendo el poder de elegir a qué ventanas, espejos y puertas correderas estarán expuestos los niños. En consecuencia, es importante que los educadores infundan literatura infantil que muestre a niños y familias de color como personajes centrales aunque la demografía del aula parezca ser predominantemente blanca. Al seleccionar textos, los educadores necesitan “recordar que el ambiente de aprendizaje y sus materiales reflejan lo que [ellos] hacen y no valoran por lo que se presenta y lo que se omite” (NAEYC, 2019, p. 7). Con este poder viene la responsabilidad de usar una lente críticamente sensible al seleccionar textos infantiles. Diversos textos permiten a los niños celebrar y honrar las diversidades culturales, lingüísticas, socioeconómicas, de habilidad, familiares y de género. También crea oportunidades para que los educadores desafíen historias que estereotipan, tergiversen y marginen.

Pausar y Considerar: Diversos Textos Infantiles

¿Buscas Textos Diversos Infantiles?

Si actualmente se encuentra en un contexto de aprendizaje temprano, tómese un momento para revisar los textos de los niños disponibles para sus jóvenes alumnos. Alternativamente, tómese un momento para reflexionar sobre la diversidad del texto infantil que lees cuando eras niño. Contar mentalmente cuántos textos incluían niños y familias de diferentes orígenes étnicos, económicos, de habilidad, lingüísticos y regionales. Entonces considere, ¿cuyas voces estaban subrepresentadas o no representadas en la evaluación mental que realizó? Considere si existen generalizaciones, estereotipos o tergiversaciones. ¿Cómo podrían servir los textos que revisó como ventanas, puertas corredizas de vidrio o espejos para niños?

Desarrollar oportunidades de alfabetización y bibliotecas de clase que infundan libros de manera significativa con niños y familias que aporten diversidades al aula requiere planificación. Afortunadamente, hay una serie de recursos a los que los educadores pueden acceder para apoyar sus esfuerzos en la adquisición de textos ricos en diversidad. Tómese unos momentos explorando algunos de los sitios de recursos en la Tabla 5.4 “Encontrar libros infantiles ejemplares”. Luego, haga un plan para mejorar el acceso de los niños a una amplia variedad de textos con múltiples representaciones culturales, familiares y de habilidades.

Encontrar libros infantiles ejemplares

Cuadro 5.4 Hallar libros infantiles ejemplares

Recurso	Descripción	Enlace web
Asociación Americana de Bibliotecas (Coretta Scott King Award Books)	El Premio Coretta Scott King reconoce a autores e ilustradores afroamericanos capturando la experiencia afroamericana.	https://bit.ly/3Au2L23
Asociación Americana de Bibliotecas (Libros del Premio Pura Belpré)	El Premio Pura Belpré se entrega a un autor o ilustrador latinx que captura la experiencia cultural latinx.	https://bit.ly/3yyY2ff
Asociación Americana de Bibliotecas (Premio Schneider Family Book Award)	El Premio Schneider Family Book reconoce a autores e ilustradores que presentan historias de la experiencia de discapacidad para niños.	https://bit.ly/3s2gURf
Aprendiendo para la Justicia	Learning for Justice es un proyecto del Southern Poverty Law Center que publicó lineamientos para apoyar las consideraciones de los educadores sobre los textos infantiles. El recurso gratuito guía a los educadores a usar una lente crítica al seleccionar texto para niños.	https://bit.ly/3lM9kcv
El Museo Nacional de los Indios Americanos	La librería en línea del Museo Nacional de los Indios Americanos presenta una selección de textos que muestran a los niños experiencias contemporáneas de los pueblos nativos y desafían los estereotipos que siguen marginando a las tribus.	https://s.si.edu/2VwcV3J
Consejo Nacional de Estudios Sociales	El Premio al Libro Carter G. Woodson del Consejo Nacional de Estudios Sociales también honra cada año algunos textos infantiles “que representan la etnia en Estados Unidos” (NCSS)	https://bit.ly/3s3s5ch
Necesitamos libros diversos	WNDB proporciona una plataforma para comisariar “literatura que refleja y honra la vida de todos los jóvenes” (WNDB, 2020).	https://bit.ly/3yDhg3o

Evaluación de entornos E de iteración E arly L

Una serie de evaluaciones de programas se utilizan actualmente en contextos de educación temprana para guiar los esfuerzos de los educadores tempranos diseñando espacios de aula, negociando y nutriendo relaciones, y facilitando experiencias efectivas de alfabetización. En el Capítulo 6: Exploración de las prácticas de evaluación de alfabetización emergentes hay una discusión más detallada sobre las prácticas de evaluación de alfabetización de educación infantil para niños pequeños. Para los efectos de este capítulo, se consideran tres escalas de evaluación para demostrar cómo los elementos de los ambientes de aula son capturados en los instrumentos de evaluación y ayudan a guiar el desarrollo del programa y las prácticas instructivas en diversos contextos de la primera infancia. El Perfil Ambiental de Alfabetización en el Aula (CLEP; Wolfersberger et al., 2004), la Escala de Calificación Ambiental de la Primera Infancia (ECERS-R; Harms et al., 2014) y la Observación del Aula de Lenguaje y Alfabetización Temprana (ELLCO; Smith et al., 2008) se fundamentan en investigaciones que demuestran correlaciones positivas entre los factores ambientales únicos desglosados en las escalas y el aprendizaje de los niños. Estas herramientas ayudan a los educadores a comprender cómo el entorno físico y las interacciones humanas influyen en el aprendizaje de los niños. El cuadro 5.5 a continuación resume las amplias categorías enfatizadas en el protocolo observacional de cada evaluación.

Evaluaciones centradas en la alfabetización en el aula

Tabla 5.5 Evaluaciones centradas en la alfabetización en el aula

Escala de Calificación del Ambiente de la Primera Infancia (ECERS; Harms et al., 2014)	Alfabetización presencial Ambiental (CLEP; Wolfersberger et al., 2004)	Perfil Aula de Lengua y Alfabetización Temprana Observación (ELLCO; Smith, Brady y Anastasopoulos, 2008)
Subescalas Ambientales	Subescalas de Alfabetización Ambiente	Subescalas de Alfabetización Ambiente
1. Espacio y Mobiliario 2. Rutinas de Cuidado Personal 3. Lenguaje-Razonamiento 4. Actividades 5. Interacción 6. Estructura del Programa 7. Padres y Personal	1. Identificación de herramientas de alfabetización para su uso en entornos de aula ricos en alfabetización 2. Cómo usar herramientas de alfabetización o accesorios para apoyar un entorno de este tipo	1. Estructura del aula 2. Plan de estudios 3. Entorno de Lenguaje 4. Oportunidades de lectura de libros y libros 5. Soportes de impresión y escritura temprana

Un rápido análisis de los títulos de subescala en cada herramienta de evaluación refleja el papel central que juega el entorno en la conformación de las experiencias de alfabetización de los niños. A través de las escalas, algunos de los indicadores se centran en cómo se construye el entorno para apoyar la alfabetización emergente de los niños, mientras que otros indicadores consideran las interacciones de alfabetización entre educadores y niños. Por ejemplo, la Escala de Calificación Ambiental de la Primera Infancia (ECERS-R) incluye un indicador que alienta a los niños a comunicarse en el aula (Harms et al., 2014). Un ejemplo de este indicador sería incluir “materiales que fomenten la comunicación en toda la sala (por ejemplo, títere, pequeñas figuras en bloque)” (Harms et al., 2014, p. 147). La Herramienta Pre-K de Observación en el Aula de Lenguaje y Alfabetización Temprana incluye un indicador para apoyar la escritura de los niños y recopila evidencia que demuestra que los educadores involucran a los niños en “usos auténticos de la escritura que son parte integral de sus experiencias diarias en el aula” (por ejemplo, los niños hacen gráficos, historias, participar en el inicio de sesión diario) (ELLCO, 2008, p. 36).

Los educadores de la primera infancia encontrarán diversas herramientas de evaluación a lo largo de sus carreras. Es beneficioso que los educadores dediquen tiempo a comprender las perspectivas teóricas que informan la naturaleza de los ítems en cada evaluación. También es importante que los educadores consideren que la herramienta de evaluación puede ser utilizada para mejorar su trabajo con los jóvenes aprendices y las familias a las que sirven. Así como usamos una variedad de herramientas de evaluación para entender lo que nuestros niños saben, podemos usar una variedad de herramientas para analizar cómo usamos las prácticas de enseñanza intencionales para promover el aprendizaje de los niños. Colectivamente, las relaciones humanas, los espacios físicos y las rutinas de alfabetización que experimentan los niños pequeños conforman los componentes esenciales que promueven las habilidades emergentes del lenguaje oral, la lectura y la escritura de los niños.

Figura 5.17 “Compartiendo un momento de escritura”



Relaciones, rutinas y espacios crean oportunidades para la evaluación.

Claves para llevar

Las interacciones intencionales de los educadores con niños involucrados en experiencias de juego apoyan las alfabetizaciones emergentes de los niños (Saracho, 2004). En contextos de educación infantil, las experiencias llenas de juego ocurren a lo largo de la jornada escolar y son influenciadas por las decisiones que toman los educadores al diseñar espacios de instrucción para niños pequeños. Las diversas experiencias de los niños también proporcionan ricos fondos de conocimiento previo que los educadores utilizan para extender los mundos de alfabetización infantil e involucrar a los niños en escenarios de juego personalmente relevantes. Como se observa en la viñeta de apertura, los educadores juegan un papel importante en orientar la atención de los niños hacia materiales ricos en alfabetización y andamiar las exploraciones del lenguaje de los niños. Los educadores de la primera infancia son guías esenciales para que los niños aprendan a usar el poder del lenguaje para hablar, leer y escribir sus propios viajes de alfabetización.

Recursos adicionales

Declaración de posición conjunta de *inclusión* en la *primera infancia*: Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y División de Primera Infancia del Consejo de Niños Excepcionales [https:// www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/pdfs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/pdfs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf)

Entornos ricos en Alfabetización, Cohetes de Lectura <https://www.readingrockets.org/article/literacy-rich-environments>

Entornos de Lenguaje y Alfabetización en Preescolar, Cohetes [https://www.readingrockets.org/artic...nts-preschools](https://www.readingrockets.org/article/...nts-preschools)

Referencias

- Barker, R. G. (1968). *Psicología ecológica: Conceptos y métodos para estudiar el entorno del comportamiento humano*. Prensa de la Universidad de Stanford.
- Cambourne, B. (2002). De las condiciones de aprendizaje a las condiciones de enseñanza. *El maestro de lectura*, 55 (4), 358—360. <https://www.jstor.org/stable/20205062>
- Dinnebell, L. A., Boat, M., & Bae, Y. (2013). Integrar principios del diseño universal en el currículo de la primera infancia. *Dimensiones de la Primera Infancia*, 41 (1), 3—14.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Escala de calificación ambiental de la primera infancia* (3ª ed.) (ECERS-3). Docentes Colegio Prensa.
- Heath, S. B. (1983). *Formas con palabras: Lenguaje, vida y trabajo en comunidades y aulas*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Kounin, J. S., & Sherman, L. W. (1979). Ambientes escolares como entornos de comportamiento. *Teoría en la práctica*, 18 (3), 145—151. <http://doi.org/10.1080/00405847909542824>
- McGee, L. (2007). Evaluación del lenguaje y la lectoescritura en preescolar. En J. Paratore & R. McCormack (Eds.), *Evaluación de la alfabetización en el aula: dar sentido a lo que los estudiantes saben y pueden hacer* (pp. 65—84). Prensa Guilford.
- Morrow, L. M., Burkuel, S. B., Mendelsohn, A. L., Healey, K. M., & Cates C. B. (2013). Aprender a través del juego. En D. R. Reutzel (Ed.), *Manual de práctica basada en la investigación en educación temprana* (pp. 100—118). Prensa Guilford.
- Reutzel, D. R., & Jones, C. D. (2010). Evaluar y crear ambientes presenciales efectivos de alfabetización preescolar. En M. C. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Eds.), *Promover la lectura temprana* (pp. 175—198). Prensa Guilford.
- Reutzel, D. R., & Jones, C. D. (2013). Diseñar y gestionar ambientes efectivos en el aula de la primera infancia. En D. R. Reutzel (Ed.), *Manual de práctica basada en la investigación en educación temprana* (pp. 81—99). Prensa Guilford.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., Widman, S., & Holding, A. (2010). Tres décadas en: Preparación para metaanálisis en la investigación lúdico-lectoescritura. *Revista de Alfabetización Infantil Temprana*, 10 (1), 55—96. <https://doi.org/10.1177/1468798409357580>
- Roskos, K. A., & Neuman, S. B. (2002). El medio ambiente y sus influencias para la alfabetización temprana y el aprendizaje. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Manual de investigación en alfabetización temprana* (pp. 281—292). Prensa Guilford.

- Roskos, K. A., & Neuman, S. B. (2011). El ambiente del aula: El primero, el último y siempre. *El maestro de lectura*, 65, 110—114. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01021>
- Saracho, O. N. (2004). Apoyar el juego relacionado con la alfabetización: Roles para maestros de niños pequeños. *Revista de Educación Infantil*, 31 (3), 201—206. <https://doi-org.mutex.gmu.edu/10.1023/B:ECEJ.0000012138.07501.44>
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2006). Juego relacionado con la alfabetización infantil. *Desarrollo y Atención Infantil Temprana*, 176 (7), 707—72. <https://doi.org/10.1080/03004430500207021>
- Sims Bishop, R. (1990). Espejos, ventanas y puertas corredizas de vidrio. *Perspectivas: Elegir y usar libros para el aula*, 1 (3), ix—xi.
- Smith, M. W., Brady, J. P., & Anastasopoulos, L. (2008). *Observación temprana del aula de lenguaje y alfabetización: herramienta Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing.
- Souto-Manning, M., & Martell, J. (2016). *Lectura, escritura y plática: Estrategias de enseñanza inclusiva para alumnos diversos, K-2*. Docentes Colegio Prensa.
- Weinstein, C. S. (1979). El ambiente físico de la escuela: Una revisión de la investigación. *Revisión de Investigación Educativa*, 49 (4), 577—610. <https://doi.org/10.3102/00346543049004577>
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Fawson, P. C. (2004). Desarrollar y validar el perfil de ambiente de alfabetización en el aula (CLEP): Una herramienta para examinar la “riqueza de impresión” de las aulas de primera infancia y primaria. *Revista de Investigación en Alfabetización*, 36 (2), 211—272. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_4

Créditos de imagen

- Figura 5.1: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Ecología del Aula de Alfabetización Infantil”. [CC BY-NC-SA 2.0](#).
- Figura 5.2: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Perspectivas constructivistas”. [CC BY 2.0](#), imagen derivada usando imagen sin título, (<https://pxhere.com/en/photo/941148>) por autor desconocido.
- Figura 5.3: Leslie La Croix. “Registro de ejecución de Naan de Prashant (1)” [CC BY 2.0](#).
- Figura 5.4 Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Perspectivas socioculturales”. [CC-BY-NC 2.0](#), imagen derivada usando “Niña y Niño Preescolar” (<https://bit.ly/32F4Zgo>) por Alliance for Excellent Education.
- Figura 5.5: Leslie La Croix. “Registro de ejecución de Naan de Prashant (2)”. [CC BY 2.0](#).
- Figura 5.6: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Perspectivas Ecológicas”. [CC BY 2.0](#), imagen derivada usando 070608-F-5217S-001.JPG, (<https://bit.ly/3gsZCZP>) por el Departamento de Defensa de Estados Unidos.
- Figura 5.7: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Teorías del Desarrollo”. [CC-BY-NC 2.0](#), imagen derivada usando imagen sin título, (<https://pxhere.com/en/photo/941148>) de autor desconocido, y “Niña y niño preescolar” (<https://bit.ly/3sJg3U4>) por Alliance for Excellent Education, y 070608-F-5217S-001.JPG, (<https://bit.ly/32F4HpO>) por el Departamento de Defensa de Estados Unidos.

Imágenes adicionales

- Imagen, Sección 5.2: Universidad Longwood. [Niños y educadores tempranos aprendiendo juntos: construyendo letras con palos] [CC BY-NC-SA 2.0](#).
- Imagen, Sección 5.2 y 5.4: Lucy La Croix. [Nido] [CC BY 2.0](#).
- Imagen, Sección 5.2b: Universidad Longwood. [Niño Rastreo Palo Letras Con Un Pincel.] [CC BY-NC-SA 2.0](#).
- Imagen, Sección 5.3: Lucy La Croix. [Sucursal] [CC BY 2.0](#).
- Imagen, Sección 5.4: Universidad Longwood. [Juego ligero] [CC BY-NC-SA 2.0](#).
- Imagen, Sección 5.4a: Universidad Longwood. [Gran área con libro de cuentos] [CC BY-NC-SA 2.0](#).
- Imagen, Sección 5.4b: Universidad Longwood. [Juego de Cocina Extensible Infantil Con Tazas Medidoras y Sartenes] [CC BY-NC-SA 2.0](#).
- Imagen, Sección 5.4c: Universidad Longwood. [Redacción en la pared: Ambiente rico en impresión] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 5.4d: Universidad Longwood. [Compartiendo un momento de escritura] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

This page titled [1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- **1.5: Building the Environment for Play-Based Learning** by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente

*“La evaluación de la primera infancia debe guiar a los maestros a brindar las mejores oportunidades educativas para los niños y, en última instancia, beneficiar al niño”. -
Piker & Jewkes, 2013*

Viñeta de apertura: Reflexión del señor Costello

El conjunto más reciente de notas observacionales del señor Costello se recopilaron después de leer *Chicka Chicka Boom Boom* (Martin & Archambault, 1989). Una lista de verificación que el señor Costello completó durante un breve momento de observación de cuatro minutos muestra que Isabella identificó 10 letras minúsculas mientras jugaba con un amigo en la mesa freática. En este día en particular, los materiales del mantel freático alentaron a los niños a flotar letras de espuma de la “orilla” a la “isla del coco” para un desfile de cartas. El señor Costello sonríe mientras vuelve a leer la mini-nota que adjuntó a la lista de verificación capturando cómo Isabella jugó con la minúscula /b/ volteándola y diciendo: “Mira, soy una B... Mira, soy una B...” en voz cantada mientras bailaba la carta al otro lado del agua. Él sabe que este momento lúdico demuestra mucho sobre el conocimiento alfabético de Isabella y muestra una fuerza en sus habilidades para manipular y reconocer letras.

Los educadores utilizan una variedad de herramientas y prácticas de evaluación, como la evaluación observacional que el Sr. Costello revisa en la viñeta de apertura, para obtener información sobre el conocimiento emergente de alfabetización de los niños. Costello mantendrá su nota observacional, junto con los otros datos de evaluación que reúna a lo largo del tiempo, para desarrollar una imagen holística de las habilidades emergentes de alfabetización de Isabella. Sabe cuando un solo punto de datos se combina con piezas adicionales de información de evaluación, comienza a emerger una comprensión más completa del conocimiento de alfabetización de un niño. Muestras de trabajo infantil, datos de evaluaciones estandarizadas y documentación de otras evaluaciones observacionales informan colectivamente su comprensión de las promulgaciones de alfabetización de Isabella. Al combinar estratégicamente fuentes de evaluación formales e informales para demostrar lo que saben los niños pequeños, el Sr. Costello adopta un enfoque de evaluación basado en fortalezas y posiciona intencionalmente a niños como Isabella como agentes activos de alfabetización listos para comunicarse, aprender y participar como lectores y escritores en el mundo.

6.1 Introducción

Los educadores de la primera infancia juegan un papel esencial en la determinación de cómo los niños pequeños están desarrollando una comprensión matizada de las habilidades emergentes de alfabetización. Adoptar la evaluación como una práctica continua y recursiva apoya los esfuerzos de los educadores para comunicar el progreso de los niños de manera significativa. Las prácticas de evaluación sólidas ayudan a involucrar a diversas partes interesadas, incluidas familias, administradores, agencias de acreditación y niños. Además, los datos de evaluación guían las decisiones de instrucción que los educadores toman diariamente para mejorar y promover las habilidades de alfabetización y comprensión de los niños pequeños que evolucionan rápidamente. En consecuencia, aprender a usar diversos conjuntos de herramientas de evaluación e interpretar datos para obtener información sobre la agencia evolutiva de los niños pequeños como lectores, escritores y comunicadores es una parte fundamental de la práctica profesional de un educador temprano. Este capítulo prepara a los educadores para desarrollar, implementar e interpretar una variedad de herramientas de evaluación de la alfabetización para documentar y mejorar las alfabetizaciones emergentes de los niños.

En este capítulo se explorarán las siguientes preguntas:



¿De qué manera el convertirse en *evaluación l iterar* permite a los educadores ver, apoyar y documentar las habilidades emergentes de alfabetización de los niños?



¿Qué tipo de herramientas de evaluación utilizan los educadores para obtener información sobre las habilidades emergentes de alfabetización de los niños pequeños?



¿Cómo integran los educadores tempranos una variedad de prácticas de evaluación en sus rutinas curriculares para documentar las habilidades emergentes de alfabetización de los niños?



6.2 Ser alfabetizado en evaluación

Nuestro texto se enfoca en examinar una colección integral de prácticas y estrategias de alfabetización para garantizar que los educadores tempranos estén bien preparados para nutrir las alfabetizaciones emergentes de los niños pequeños. Determinar cómo facilitar las experiencias de alfabetización para satisfacer las necesidades e intereses individuales de los niños se basa en el conocimiento, el uso, la interpretación y la integración del educador de una variedad de puntos de datos de evaluación. Para involucrar efectivamente a los niños en experiencias ricas de lenguaje, lectura y escritura, los educadores deben aprender a *leer y escribir en la evaluación*. Los educadores alfabetizados en evaluación poseen una sólida comprensión de una variedad de prácticas de evaluación y saben interpretar los resultados de la evaluación para informar sus decisiones sobre las experiencias curriculares de los alumnos (Popham, 2011). Debido a que los resultados de la evaluación influyen en las oportunidades de aprendizaje para los niños, es importante que los educadores desarrollen prácticas y rutinas de evaluación intencionales y continuas que iluminen los aprendizajes de alfabetización. Las evaluaciones están diseñadas para cumplir con propósitos específicos y proporcionar evidencia del conocimiento o habilidad de un niño en un momento determinado en el tiempo. Sin embargo, el conocimiento emergente de alfabetización de los niños implica la integración de prácticas complejas basadas en el lenguaje y es poco probable que una sola herramienta de evaluación proporcione todos los datos necesarios para tomar decisiones plenamente informadas. Por lo tanto, sabiendo que todas las evaluaciones tienen limitaciones, los educadores tempranos necesitan desarrollar una comprensión sólida de cómo, cuándo y por qué utilizan herramientas de evaluación específicas para informar su trabajo con niños y familias.

Los educadores y los programas de educación temprana utilizan con frecuencia una variedad de herramientas de medición de evaluación que incluyen evaluaciones estandarizadas, evaluaciones del desempeño, evaluaciones basadas en planes de estudio y evaluaciones basadas en observaciones (Piker & Jewkes, 2013). Aprender a aprovechar diversas herramientas de evaluación para cumplir con diferentes propósitos es un aspecto importante del trabajo de un educador con jóvenes estudiantes y familias. Ser alfabetizado en la evaluación permite a los educadores analizar críticamente los datos de evaluación en busca de sesgos, inherentes a todas las evaluaciones, que puedan subrepresentar el conocimiento emergente de alfabetización de un niño. La documentación precisa y completa de la comprensión de un niño no solo es esencial para diseñar experiencias curriculares para los alumnos, sino que los resultados de la evaluación también influyen en los tipos de intervenciones o servicios adicionales de educación especial que reciben los niños y las familias (McLean et al., 2020). Por lo tanto, saber cómo usar diversos conjuntos de datos para discutir las habilidades emergentes de un niño fortalece los esfuerzos de los educadores que abogan por los niños y las familias (Mindes & Jung, 2018).

Propósitos para la evaluación

- Los educadores utilizan las evaluaciones para comprender el aprendizaje y el desarrollo y para guiar las decisiones de instrucción
- Las evaluaciones ayudan a los educadores a identificar a niños que podrían beneficiarse de recibir servicios de intervención adicionales
- Los educadores utilizan datos de evaluación para evaluar prácticas y procesos del programa para áreas de mejora continua y crecimiento profesional (Kidd et al., 2019; National Research Council, 2008).

Entender cómo utilizar numerosas herramientas de evaluación para abogar por los niños y las familias y orientar a los jóvenes aprendices es enfatizado por organizaciones profesionales, entre ellas la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) y la División de Primera Infancia (DEC). Ambas organizaciones alientan a los educadores de la primera infancia a utilizar los datos estratégicamente para mejorar las experiencias de aprendizaje de los niños pequeños. Estas organizaciones también mantienen evaluaciones para niños pequeños que deben ser apropiadas para el desarrollo y avanzar en el uso de prácticas de

evaluación observacional para capturar el desempeño de alfabetización de los niños dentro de sus entornos naturales (McLean et al., 2020, NAEYC & NAECS/SDE, 2003).



Los educadores utilizan la tecnología para monitorear el desarrollo de los niños y tomar decisiones programáticas.

Afortunadamente, las actuaciones de alfabetización de los niños son fácilmente observables a lo largo del día del niño mientras los niños hablan, interactúan con el texto y crean sus propios dibujos y escritos para expresar sus ideas. Saber cómo estructurar el entorno de un niño para provocar interacciones ricas en alfabetización facilitará la documentación de las promulgaciones de alfabetización de los niños. De manera similar, aprender a identificar componentes de las promulgaciones de alfabetización de los niños y capturar evidencia de sus habilidades emergentes de alfabetización a medida que juegan mejorará su conocimiento como educador de alfabetización de la primera infancia. A medida que aprendas a ver, documentar e interpretar las alfabetizaciones emergentes de los niños, desarrollarás un repertorio de prácticas de evaluación e instrucción que informarán tu trabajo facilitando experiencias de alfabetización para niños pequeños.



6.3 Comprensión de diversas prácticas de evaluación de alfabetización

Los niños pequeños ingresan a aulas con diversos antecedentes y habilidades de alfabetización. Las expresiones de alfabetización emergentes diarias de los niños revelan lo que saben y entienden sobre el lenguaje, la lectura y el trabajo de escritura. Las interacciones entre el lenguaje, la lectura y la escritura son recíprocas y el enriquecimiento de la alfabetización en una arena refuerza el conocimiento y el crecimiento en otra. El desarrollo del lenguaje sirve como piedra angular para la adquisición de lectura y escritura por parte de los niños. La naturaleza integral del lenguaje, la lectura y la escritura se desarrolla a lo largo de la infancia, la infancia y los primeros años de la infancia. Los educadores intencionales de la primera infancia utilizan diversas herramientas de evaluación y fuentes de datos para obtener una comprensión integral del desarrollo de la alfabetización cognitiva de los niños en los dominios del lenguaje, la lectura y la escritura. En consecuencia, la evaluación de la alfabetización es una parte importante de la misión de los educadores tempranos de brindar educación temprana de alta calidad para niños pequeños.

6.3a Prácticas de Evaluación Formal

Los educadores tempranos utilizan una variedad de herramientas de evaluación para capturar y analizar el desarrollo de la alfabetización y el aprendizaje de los niños. Las evaluaciones, por diseño, se identifican ampliamente como formales (estandarizadas) o informales. En la educación de la primera infancia, las evaluaciones formales se utilizan para diversos fines, incluyendo tamizaje, diagnóstico, pruebas de preparación y evaluación de programas (Kidd et al., 2019). *Las evaluaciones formales* utilizan instrumentos y procesos estandarizados que se administran, califican e interpretan de la misma manera para todos los niños (Shepard et al., 1998). Esta sección examina los tipos de evaluaciones formales y cómo y cuándo las usaremos para apoyar el aprendizaje de alfabetización de los niños.

6.3a1 Tipos de evaluaciones formales. Los resultados formales de la evaluación estandarizada se traducen en puntuaciones referenciadas a normas o puntuaciones referenciadas a criterios. Las puntuaciones **referenciadas a las normas** permiten a los educadores comparar el desempeño de un niño en habilidades específicas con el desempeño de otros niños dentro de su grupo de pares. Los puntajes estándar basados en la edad, los puntajes equivalentes por edad y/o los rangos de percentiles se utilizan con frecuencia para comunicar los resultados de las evaluaciones. Se pueden usar evaluaciones referenciadas a normas para determinar la elegibilidad para los servicios de educación especial para la primera infancia, sin embargo “las herramientas referenciadas a las normas deben usarse con precaución, ya que la precisión y el valor predictivo de estas herramientas pueden verse comprometidas cuando se usan con niños pequeños” (Ohio Department of Education, 2010, p. 9).

Alternativamente, las puntuaciones **referenciadas por criterios** comunican qué tan bien se desempeña un niño contra un conjunto de estándares o criterios predeterminados. Las evaluaciones referenciadas a criterios utilizan puntajes numéricos para representar el grado en que un niño ha dominado los conocimientos de contenido específico o ha adquirido dominio con un conjunto de habilidades. Tanto los datos referenciados como los datos referenciados a criterios ayudan a los educadores a comprender lo que un niño sabe y entiende en un momento dado, ya sea comparando el desempeño de un niño con el desempeño de otros niños en su grupo de pares o analizando el desempeño del niño con criterios específicos o parámetros de desarrollo (Brown & Rolfe, 2005). La Tabla 6.1 presenta un conjunto de evaluaciones comunes referenciadas a criterios y referencias a normas que utilizan los educadores para conocer las prácticas de alfabetización emergentes de los niños. En la tabla se destacan los componentes específicos de alfabetización evaluados por cada evaluación.

Criterio Común y Evaluaciones Referenciadas a Normas

Tabla 6.1 Criterios Comunes y Evaluaciones Referenciadas a Normas

Herramienta de evaluación	Descripción	Dominios e indicadores de alfabetización	Norma o Criterio- Referenciado
Cuestionarios Edades y Etapas, Tercera Edición (ASQ-3) https://bit.ly/3yCiCv3	ASQ-3 es una herramienta de detección del desarrollo diseñada para su uso con niños entre las edades de un mes a 5 ½ años. Es una gran herramienta de evaluación para asociarse con los padres, aprovechando al máximo sus conocimientos expertos. Los cuestionarios están disponibles en árabe, chino, inglés, francés, español y vietnamita.	Desarrollo de la Comunicación	Criterio-referenciado
Sistema de Evaluación, Evaluación y Programación para Bebés y Niños (AEPS) https://bit.ly/3s4IZYj	AEPS es una evaluación auténtica que combina las observaciones de los educadores de niños en contextos naturales basados en el juego con entrevistas familiares para evaluar y monitorear las progresiones del desarrollo de los niños. Apropiado para todos los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. Los APES pueden ser utilizados para determinar la elegibilidad para servicios adicionales.	- Áreas Principales - Motor Fino - Motor Bruto - Cognitivo - Adaptativo - Comunicación Social - Social - Pre-académica - Alfabetización - Anumeración - Pre-escritura	Criterio-referenciado
Inventario de Desarrollo Battelle — Tercera Edición (BDI-3) https://bit.ly/3AqjMu3	Evaluación diagnóstica basada en juegos para niños desde el nacimiento hasta la edad de 7 años, 11 meses. Una evaluación complementaria, la Encuesta Académica Temprana de Battelle (BEAS) es para niños de 3 años 6 meses — 7 años 11 meses y ofrece evaluaciones adicionales en alfabetización y matemáticas.	- Comunicación (BDI-3) - Receptivo - Expresivo - Articulación - Alfabetización (BEAS) - Comprensión auditiva - Fluidez - Conciencia Fonológica - Conceptos de impresión - Phonética y Reconocimiento de Palabras	Referenciado a la norma
Inventario Diagnóstico de Brigada de Desarrollo Temprano https://bit.ly/3xyEfeu	The Brigance es un cribador del desarrollo para niños desde el nacimiento hasta los 7 años. La evaluación utiliza observaciones, performances y entrevistas.	- Desarrollo del Lenguaje - Expresivo - Receptivo - Desarrollo académico/cognitivo - Alfabetización	Inventarios referenciados a normas y referencias a criterios
Indicadores de Desarrollo para la Evaluación del Aprendizaje, Cuarta Edición (DIAL-4)	DIAL-4 es un cribador global. Para niños de 2 años 6 meses a 5 años 11 meses.	- Idioma - Expresivo - Receptivo	Referenciado a la norma

Herramienta de evaluación	Descripción	Dominios e indicadores de alfabetización	Norma o Criterio- Referenciado
https://bit.ly/3fLwU5o		Conciencia Fonológica	
Cribado de Alfabetización de Conciencia Fonológica (PALS-prek) * https://bit.ly/3IM3R5f	PALS-prek es una evaluación temprana de detección de alfabetización diseñada para demostrar las fortalezas de los niños y áreas donde los niños pueden beneficiarse de un apoyo más intencional.	- Escritura de nombre - Conocimiento del Alfabeto - Conciencia sonora inicial - Impresión y conciencia de palabras - Conciencia de la rima - Conciencia de la rima infantil	Criterio-referenciado
Estrategias de Enseñanza ORO https://bit.ly/3s7lgEx	TS GOLD es un sistema de evaluación basado en la observación para niños desde el nacimiento hasta el jardín de infantes. Combina la evaluación observacional continua para todas las áreas de los dominios de desarrollo y habilidades académicas (alfabetización y aritmética). Está diseñado para documentar el aprendizaje de los niños a lo largo del tiempo, informar la instrucción y facilitar la comunicación con las partes interesadas, pero no con fines de tamizaje o diagnóstico.	- Idioma - Alfabetización	Criterio-referenciado
Evaluación del Juego Transdisciplinario, Segunda Edición (TPBA2) https://bit.ly/37uaelr	TPBA2 es un diagnóstico y monitoreo del progreso basado en el juego para evaluar el desarrollo de un niño y brindar intervención a niños desde el nacimiento hasta los 6 años. Está diseñado para evaluar cuatro dominios clave del desarrollo (sensoriomotores, emocionales y sociales, comunicación y lenguaje, y cognición).	- Desarrollo de la Comunicación - Comprensión del lenguaje - Producción de Lenguaje - Pragmática - Articulación - Fonología - Voz y Fluidez - Mecanismo Oral	Criterio-referenciado

6.3b2 Fines para las evaluaciones formales. Hay una serie de razones por las que los educadores tempranos integran las evaluaciones formales en contextos de la primera infancia. En esta sección se examinan cuatro propósitos de evaluación formal. Cada uno de estos enfoques de evaluación nos brinda una ventana al desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños. A menudo, las evaluaciones formales utilizadas en los espacios de la primera infancia son seleccionadas por programas para alinearse con los requisitos nacionales, estatales o locales. Por lo tanto, es importante que los educadores comprendan los propósitos de estos instrumentos seleccionados y cómo se pueden utilizar los datos recopilados. La Figura 6.1 ilustra cómo los propósitos y procesos de evaluación son mutuamente informativos y de naturaleza fluida.

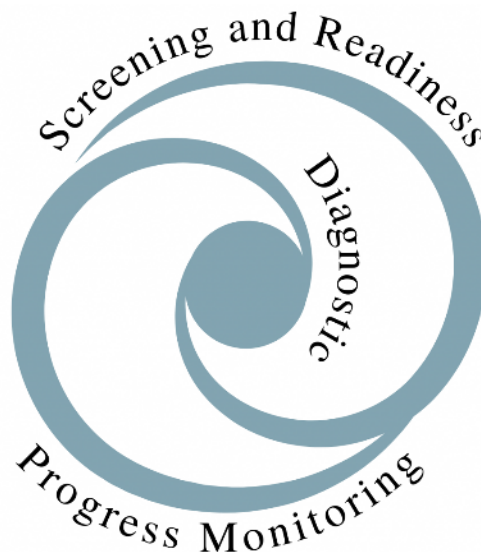


Figura 6.1 Conexión entre propósitos y procesos de evaluación

Las evaluaciones de la eficiencia y la preparación se utilizan en contextos de la primera infancia para determinar si un niño necesita más evaluaciones especializadas o intervenciones instructivas para garantizar que el niño continúe prosperando en todos los dominios del desarrollo. Estas evaluaciones buscan identificar a los niños que pueden beneficiarse de servicios de intervención adicionales diseñados para apoyar el desarrollo cognitivo, oral-lingüístico, socioemocional o físico de un niño. Las **evaluaciones de detección** están diseñadas para ser implementadas y evaluadas rápidamente para determinar si se requieren intervenciones de seguimiento para apoyar el desarrollo de un niño. Considere la prueba de Apgar realizada en infantes inmediatamente después del nacimiento a la marca de 1 minuto y 5 minutos. Enfocado en determinar el bienestar físico del niño, el Apgar monitorea la respiración, la frecuencia cardíaca, el tono muscular, el color de la piel y la irritabilidad refleja de un niño (Simon et al., 2021). Si el niño recibe una puntuación baja en la escala, los profesionales de la salud administrarán las intervenciones necesarias para asegurar que un niño prospere fuera del útero. Dentro de los contextos escolares, se pueden usar herramientas de detección física para evaluar la audición o la visión de un niño, y si su desempeño en las herramientas de detección indica áreas de preocupación, el niño será remitido para su posterior evaluación por parte de los proveedores de atención apropiados. Las evaluaciones de tamizaje se administran frecuentemente a todos los estudiantes al inicio del ciclo escolar con el fin de encontrar a los estudiantes que necesitan intervención lo antes posible.

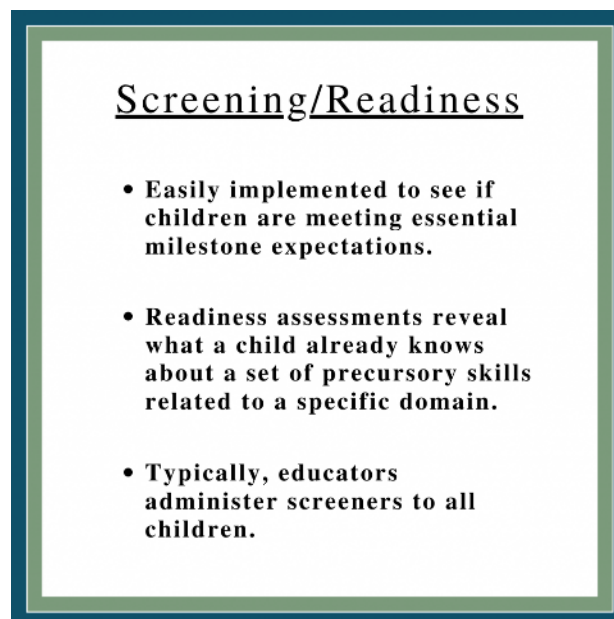


Figura 6.2 Cribado y preparación

Las evaluaciones de preparación buscan revelar lo que un niño ya sabe sobre un conjunto de habilidades precursoras relacionadas con un dominio específico. Los educadores intencionales utilizan el desempeño de los niños en las evaluaciones de preparación para estructurar las oportunidades curriculares de los alumnos a partir de conceptos que un niño todavía está adquiriendo y para construir sobre el conocimiento que ya posee. Las evaluaciones de preparación solo deben usarse para conocer lo que un niño ya sabe y está *listo para aprender*; no deben usarse para perpetuar perspectivas de déficit que enfaticen lo que un niño no puede hacer lo que, por defecto, implica que un niño *no está listo*. En pocas palabras, aunque los niños pueden demostrar diferentes grados de comprensión en cualquier momento dado en el tiempo, *todos los niños están listos para aprender*. Desafortunadamente, los sistemas escolares a veces usan evaluaciones de preparación como medidas predictivas para agrupar o rastrear a los niños en programas de instrucción específicos o aulas basadas en habilidades. Si bien tiene sentido reflexionar sobre los datos obtenidos a través de evaluaciones de preparación de manera estratégica, los educadores y los sistemas escolares no deben usar esta información para hacer generalizaciones amplias sobre las capacidades generales de un niño y deben evitar usar datos de preparación para tomar decisiones o recomendaciones que limiten oportunidades curriculares y experienciales de los niños, como sugerir que un niño aplaza la inscripción en el jardín de infantes con compañeros apropiados para su edad (Brassard & Boehm, 2007). Cuando los resultados de la evaluación se utilizan para tomar decisiones sobre el acceso de un niño a las experiencias curriculares, las evaluaciones se convierten en “de alto riesgo” para los alumnos individuales y las ramificaciones educativas que experimenta el niño pueden persistir a lo largo de su carrera académica.

Las evaluaciones tempranas de alfabetización, desarrolladas con fines de cribado inicial, suelen medir la conciencia fonémica, el conocimiento alfabético y el conocimiento impreso de los estudiantes, que son competencias de alfabetización asociadas con el desempeño futuro de lectura de los niños (Coyne & Harn, 2006). Los resultados de las evaluaciones de detección de alfabetización ayudan a los educadores a reconocer qué niños *podrían* experimentar dificultades de lectura y escritura en el futuro sin instrucción o intervención adicionales (Coyne & Harn, 2006). Al considerar los datos de detección temprana de alfabetización, los educadores deben tener en cuenta que las actuaciones en las proyecciones iniciales *sugieren* el desempeño futuro de un niño. En realidad, la investigación que documenta las progresiones de alfabetización de los niños con horas extras demuestra que muchos estudiantes que demuestran una sensibilidad fonológica más débil (la capacidad de escuchar los componentes sonoros que componen las palabras) en las evaluaciones de detección temprana de alfabetización pasarán a convertirse en lectores consumados (Nacional Consejo de Investigación, 1998). Este hallazgo no niega la necesidad de un educador de monitorear las habilidades fonológicas emergentes de un niño. Si un niño continúa demostrando una sensibilidad fonológica débil, es cada vez más probable que el niño necesite un apoyo más intensivo para desarrollar habilidades de lectura y escritura competentes (Consejo Nacional de Investigaciones, 1998). Por lo tanto, se alienta a los educadores tempranos a utilizar las actuaciones de los niños en las evaluaciones de detección para proporcionar experiencias intencionales de alfabetización instruccional dirigidas al conocimiento de un niño en ámbitos específicos de alfabetización. Cuando se utilizan de esta manera las evaluaciones emergentes de detección de alfabetización, diagnóstico y preparación, los educadores de la primera infancia obtienen información sobre lo que sus estudiantes conocen actualmente y pueden planificar experiencias de alfabetización enfocándose en áreas de crecimiento para niños individuales (Ivernizzi et al., 2010).



Los educadores observan a los niños mientras practican conceptos curriculares.

Las **evaluaciones diagnósticas** también documentan áreas de fortaleza y áreas de crecimiento a través de componentes específicos de alfabetización. La evaluación diagnóstica permite a los maestros modificar y mejorar las prácticas de instrucción actuales para apoyar a niños individuales (Coyne & Harn, 2006; Gilliam & Frede, 2015). Las evaluaciones diagnósticas son más detalladas que las evaluaciones iniciales de detección y los datos de las evaluaciones diagnósticas pueden ayudar a los educadores a determinar (a) las habilidades de alfabetización emergentes específicas que un niño ha dominado y qué habilidades aún están desarrollando, (b) los programas de intervención más prometedores para niños basados en en perfiles individuales, y (c) tomar decisiones intencionales sobre cómo clasificar a los niños en grupos de instrucción significativos (Coyne & Harn, 2006, p. 40).

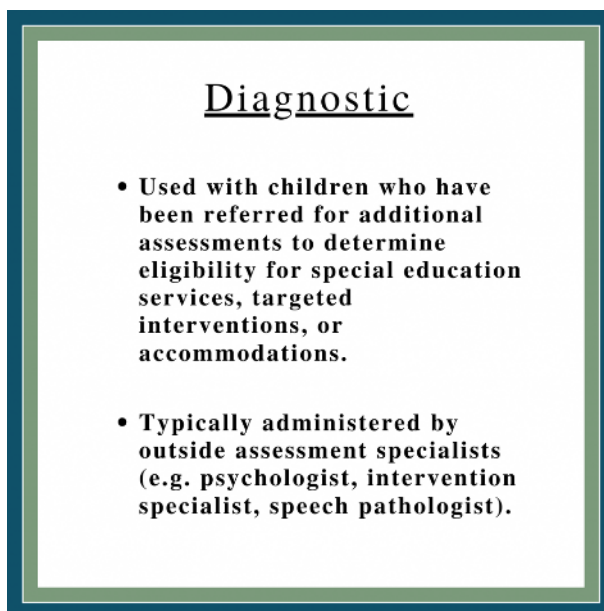


Figura 6.3 Diagnóstico

Las evaluaciones **de monitoreo de progreso** se utilizan a intervalos periódicos en horas extras. El monitoreo del progreso es apropiado para niños en desarrollo típico, así como para niños que están cumpliendo hitos del desarrollo a un ritmo más lento que sus compañeros de nivel de edad. La Evaluación del Juego Transdisciplinario (TBPA) (Linder, 2008) es un ejemplo de un sistema de evaluación formal diseñado para documentar el desempeño de un niño a través de los dominios del desarrollo (es decir, sensoriomotores, emocionales y sociales, comunicación y lenguaje, y cognición). Esta evaluación particular “presenta un proceso de planeación, implementación y evaluación de intervenciones para niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad que necesitan apoyos para mejorar su desarrollo” (Linder, 2008, p. 4). Como su nombre indica, TBPA es una evaluación basada en el juego y un facilitador de juego guía al niño a través de una serie de espacios de juego diseñados para obtener actuaciones particulares. TBPA utiliza un enfoque de equipo (incluyendo la familia, el educador y otros proveedores de servicios) para evaluar la comprensión de un niño y establecer los niveles de rendimiento de desarrollo de referencia. Al finalizar la evaluación inicial basada en la observación, el equipo trabaja en conjunto para identificar metas de aprendizaje para el niño, determinar la elegibilidad para servicios adicionales y hacer recomendaciones para intervenciones.

Posteriormente, los educadores utilizan las Tablas de Edad TBPA y las Escalas de logro de metas de 9 puntos para monitorear el desarrollo de un niño a lo largo del tiempo. El educador utiliza las escalas para documentar las actuaciones basadas en el juego del niño atendiendo a las intervenciones estratégicas incrustadas para promover el crecimiento del niño. El educador comparte los informes de monitoreo de progreso con las partes interesadas relevantes y utiliza los datos de evaluación para modificar las prácticas de instrucción para apoyar al niño. Aprender a monitorear el progreso del desarrollo de los niños pequeños en respuesta a los servicios de intervención especiales que están recibiendo es una práctica de evaluación esencial para todos los educadores de la primera infancia. Se necesita tiempo para comprender las progresiones integrales del desarrollo utilizadas por los sistemas de evaluación formales como TBPA pero, en última instancia, son recursos ricos para educadores, familias y programas de atención temprana. Dichos sistemas de evaluación proporcionan a los educadores trayectorias de crecimiento significativas y apoyan a los educadores en la creación de experiencias de aprendizaje apropiadas para el desarrollo para todos los alumnos.

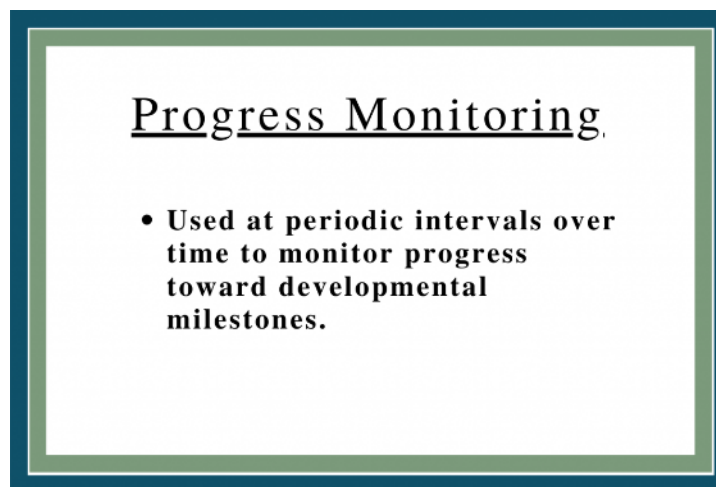


Figura 6.4 Monitoreo de progreso

Las evaluaciones formales apoyan la comprensión general de los educadores sobre el progreso de la alfabetización de los niños. En colaboración con familias y especialistas externos, los educadores utilizan evaluaciones formales junto con otras prácticas de evaluación para fomentar imágenes holísticas de niños. Las figuras 6.2, 6.3 y 6.4 resumen los propósitos de la evaluación formal y la siguiente sección explora las prácticas informales de evaluación que utilizan los educadores para tomar decisiones instructivas pensando en los niños.

6.3c Evaluaciones Basadas en el Currículo

Las evaluaciones basadas en el plan de estudios, un subconjunto de evaluaciones referenciadas a criterios, documentan el dominio de metas y objetivos específicos de un niño después de participar en un plan de estudios en particular. Los educadores de la primera infancia utilizan estas evaluaciones para identificar los conocimientos y habilidades que posee el niño. Los educadores utilizan información de evaluaciones basadas en planes de estudio para diseñar experiencias instructivas intencionales en respuesta a los conocimientos demostrados por el niño.

Estrategias de enseñanza GOLD® y el *Sistema de Evaluación, Evaluación y Programación para Bebés y Niños* (AEPS) son dos ejemplos de sistemas comunes de evaluación basados en currículos diseñados para apoyar la documentación intencional de los educadores sobre la comprensión de los niños y orientar las decisiones curriculares vinculadas a las actuaciones infantiles. *Teaching Strategies GOLD*® utiliza un sistema de evaluación de carteras digitales para almacenar y evaluar artefactos (por ejemplo, fotografías, videos y notas de observación) para capturar las expresiones de alfabetización de los niños a medida que interactúan con su entorno de manera auténtica. *GOLD*® utiliza gráficos de hitos del desarrollo codificados por colores para monitorear y apoyar el crecimiento de la alfabetización de un niño. De igual manera, AEPS también se fundamenta en prácticas de evaluación observacional que capturan expresiones basadas en juegos infantiles. AEPS proporciona a los educadores formularios de datos de observación para documentar qué tan bien un niño realiza tareas específicas dentro de conjuntos de objetivos de aprendizaje basados en criterios progresivos del desarrollo. APES utiliza un sistema de evaluación a escala (es decir, 2- *cumple consistentemente con el criterio*, 1- *inconsistentemente cumple con el criterio* y 0- *no cumple con el criterio*) para determinar cómo los niños están expresando actualmente sus habilidades de alfabetización emergentes.

Los programas para la primera infancia también desarrollan sus propios conjuntos de prácticas de evaluación basadas en el plan de estudios. Cuando los centros de atención y educación temprana crean sus propios programas de evaluación basados en el currículo, todavía utilizan progresiones del desarrollo como las articuladas en los *Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia* (2021) para informar su trabajo con niños pequeños. Diseñar sus propias prácticas de evaluación basadas en el currículo brinda flexibilidad a los programas para alinear las prácticas con sus filosofías, valores y metas pedagógicas únicas (por ejemplo, Montessori, Reggio, escuelas de aprendizaje al aire libre, centros STEAM, etc.). Las prácticas de evaluación basadas en planes de estudio ayudan a los educadores a estructurar estratégicamente las experiencias de aprendizaje para monitorear y promover la progresión de los niños a través de hitos críticos



Los educadores utilizan prácticas de evaluación formativa para brindar orientación en el momento a los niños pequeños.

6.3d Prácticas de Evaluación Informal

Las evaluaciones informales son frecuentemente diseñadas por el educador o el programa para capturar los resultados de alfabetización de los niños a lo largo de la jornada escolar. Las evaluaciones informales se distinguen de las evaluaciones formales en que las herramientas de evaluación no se han sometido a pruebas exhaustivas con diversas poblaciones estudiantiles para determinar las normas de desarrollo y establecer confiabilidad entre evaluadores, confiabilidad test-retest y métricas de validez. La etiqueta informal no significa que estas prácticas de evaluación no sean tan “buenas” como una evaluación formal. De hecho, las prácticas informales de evaluación son aspectos esenciales de las rutinas diarias de los educadores de la primera infancia. Las evaluaciones informales se basan en prácticas de observación sistemática y generalmente aprovechan una serie de herramientas de documentación (por ejemplo, notas anecdóticas, registros de ejecución observacional, listas de verificación, muestras de trabajo, carteras, etc.) para capturar las expresiones de alfabetización de los niños dentro de contextos familiares de aprendizaje basados en el juego. Los datos recopilados dentro de contextos auténticos proporcionan información procesable sobre las fortalezas y necesidades de los niños individuales sin la puntuación adicional o comparación del desempeño de un niño con otros niños (Brown & Rolfe, 2005; Lonigan, 2006; Navarrete et al., 1990).

Los educadores desarrollan evaluaciones informales para una variedad de propósitos. Algunas herramientas de evaluación informal capturan las conversaciones de los niños, otras herramientas documentan la atención de los niños a esquemas de rima incrustados en canciones y leen en voz alta. Los educadores también utilizan herramientas de evaluación informal para conocer las preferencias y actitudes de los niños hacia centros de aprendizaje específicos y materiales de juego de alfabetización. Las herramientas de evaluación informal bien diseñadas documentan de manera efectiva el conocimiento y las expresiones de alfabetización de los niños a medida que se involucran con “tareas que son personalmente significativas, tienen lugar en contextos de la vida real y se basan en actividades de instrucción naturales” (Epstein et al., 2004, p. 6). Al diseñar e implementar evaluaciones informales, los educadores necesitan una comprensión clara de las progresiones de la alfabetización del desarrollo. Los educadores también necesitan saber qué entienden los niños individuales sobre cómo interactúan el lenguaje, la lectura y la escritura para crear experiencias de alfabetización y entornos que apoyen el conocimiento emergente de alfabetización de los niños (Navarrete et al., 1990). A medida que los educadores continúan capturando las expresiones de alfabetización de los niños a lo largo del tiempo, las notaciones intencionales de evaluación informal se acumulan de manera incremental para generar una representación más holística de los repertorios de alfabetización infantil. A su vez, a medida que el conocimiento de los educadores de cada niño continúa creciendo, son capaces de tomar decisiones intencionales instructivas y curriculares para apoyar mejor los aprendizajes de alfabetización de los niños.

Cuando los educadores comienzan a usar prácticas de evaluación integradas, puede resultar incómodo. Inicialmente, los niños pueden posar para fotos y actuar para videos mientras que las auténticas promulgaciones de alfabetización perfectas eluden la captura. Los niños pueden preguntarse abiertamente por qué su maestro constantemente anota notas, observa de cerca, toma fotos o hace videos. Eso es maravilloso. Invitar a los niños a la experiencia de evaluación, explicar que capturar todo su pensamiento y crear muestra lo que ya saben sobre cómo funciona el mundo. Cuando se utilizan con frecuencia herramientas de documentación particulares, los niños y educadores ven la práctica de evaluación como una parte natural de la cultura del aula y las herramientas mismas se vuelven invisibles.

6.3e Prácticas de Evaluación Formativa y Sumativa

Los términos *formativo* y *sumativo* son frecuentemente términos de evaluación pareados enfocados a documentar el aprendizaje de los niños a medida que avanzan a través de unidades de estudio. Los educadores utilizan herramientas de evaluación formales e informales como evaluaciones formativas y sumativas para comprender las progresiones del desarrollo de un niño. Las evaluaciones formativas se utilizan para informar las siguientes decisiones curriculares e instructivas que tomará un educador para satisfacer los intereses, fortalezas y necesidades de los niños (Kidd et al., 2019). Los métodos de evaluación formativa incluyen “todas aquellas actividades emprendidas por los profesores [...] para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Black & William, 2010, p. 82). Para que estos momentos cotidianos de evaluación sean influyentes, los educadores necesitan (a) identificar metas específicas de alfabetización, (b) seleccionar un método de evaluación para capturar evidencia del desempeño emergente de alfabetización del niño, (c) crear un plan para analizar los datos de evaluación recopilados, y (d) tomar tiempo interpretar los datos de evaluación para comprender cómo se está desempeñando un niño en relación con las metas de alfabetización especificadas.

Preguntas que orientan las interpretaciones del educador de los datos de evaluación formativa

- ¿Qué comportamientos alfabetizados están promulgando actualmente los niños?
- ¿Qué aspectos de la alfabetización dominan los niños?
- ¿Qué comportamientos de alfabetización están listos los niños para comenzar a integrarse en el futuro?
- ¿Qué andamios, modelos y materiales instructivos puedo implementar para apoyar el desarrollo de la alfabetización del niño?
- ¿Qué otra información necesito para obtener una comprensión más completa del desarrollo de la alfabetización del niño?

Si bien las evaluaciones formativas capturan cómo se está desempeñando un estudiante en el momento y apoyan los esfuerzos de un educador para promover el aprendizaje de un niño en un futuro cercano, *las evaluaciones sumativas* buscan presentar una evaluación final (o sumativa) del aprendizaje de los estudiantes (Kidd et al., 2019). A menudo se utilizan evaluaciones sumativas al final de las unidades de instrucción para “capturar lo que un estudiante ha aprendido” (Consejo Nacional de Investigaciones, 2001, p. 25). Los centros de educación temprana también utilizan los resultados de la evaluación sumativa para evaluar la efectividad general del programa (Kidd et al., 2019).

Preguntas que orientan las interpretaciones del educador de los datos de evaluación sumativa

- ¿Cómo se comparan los resultados de alfabetización de un niño en el lenguaje, la lectura y la escritura con los objetivos de aprendizaje?
- ¿Cómo se comparan los datos de evaluación que capturan el desarrollo general de la alfabetización de los niños este año con los niños evaluados en años anteriores?
- ¿En qué áreas de alfabetización los niños cumplen o superan las expectativas relacionadas con objetivos específicos de lenguaje, lectura y escritura? Y, ¿qué prácticas específicas de alfabetización programática apoyaban las expresiones de alfabetización infantil?
- ¿En qué áreas de alfabetización se beneficiarían los niños de un mejor desarrollo curricular para reforzar las expresiones de alfabetización?



6.4 Estrategias y herramientas de evaluación

Los niños poseen una gran cantidad de conocimientos y curiosidad que los educadores aprovechan intencionalmente para enriquecer, extender y mejorar los conocimientos y habilidades que los niños demuestran. Los datos de evaluación guían las prácticas de diferenciación de los educadores y respaldan sus esfuerzos para proporcionar experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para las necesidades de alfabetización del alumno individual (Ivernizzi et al., 2010; Rosko, 2004). Al considerar cómo integrar prácticas de evaluación efectivas en las rutinas de instrucción diarias, es útil pensar en la evaluación como una serie de evaluaciones continuas que ayudan a los educadores a notar y anotar las expresiones de alfabetización de los niños pequeños. Los avisos intencionales influyen en la forma en que los educadores remodelan el entorno y las oportunidades curriculares para

continuar nutriendo y desafiando las alfabetizaciones emergentes de un niño. Para documentar completamente los entendimientos de alfabetización de un niño, los educadores deben sentirse cómodos usando múltiples herramientas de evaluación.

En la siguiente sección se describen una serie de herramientas de evaluación que los educadores utilizan para capturar las expresiones de alfabetización de los niños. Las herramientas de evaluación son flexibles y se pueden utilizar de diversas maneras para enfocar los avisos intencionales de los educadores. Para representar plenamente el conocimiento emergente de alfabetización de un niño, los educadores frecuentemente necesitan usar una combinación de herramientas de evaluación. Aprender a manipular un conjunto básico de herramientas de evaluación facilita los esfuerzos de los educadores al adoptar prácticas de evaluación continuas. Las notas anecdóticas, los registros observacionales, las listas de verificación, los recuentos de frecuencia, el muestreo de artefactos, los paneles de documentación y las carteras brindan a los educadores una variedad de opciones para capturar las expresiones de alfabetización de los niños. Estas herramientas de evaluación se pueden utilizar de manera informal o para proporcionar evidencia como parte de un proceso formal de evaluación (por ejemplo, AepSi, GOLD® y Juego Transdisciplinario). La naturaleza flexible de estas herramientas de evaluación permite a los educadores capturar las expresiones de alfabetización de los niños a lo largo del día. Además, estas prácticas de evaluación pueden convertirse en una parte regular de las rutinas diarias de niños y educadores.

6.4a Notas anecdóticas

Las notas anecdóticas son notas breves y descriptivas hechas después de que ocurre un comportamiento o interacción específica (Mindes & Jung, 2015). En el aula, los maestros escriben notas anecdóticas para registrar los comportamientos, habilidades y desempeño de los estudiantes y compilar las notas anecdóticas sobre los estudiantes como un sistema documental. La información acumulada se puede utilizar para rastrear el progreso y los cambios en el comportamiento y desempeño de un niño, así como planificar actividades y estrategias para usar en el aula. Una vez establecidos los entornos, los educadores pueden utilizar notas anecdóticas para documentar las actuaciones de alfabetización de los niños mientras juegan con sus compañeros en contextos enriquecidos en alfabetización.

La Figura 6.5 proporciona un ejemplo de una nota anecdótica capturada por la maestra de Jinah mientras escribía una lista de comestibles en el centro de juegos dramáticos. Mientras la maestra hacía una pausa para ver y escuchar a Jinah y Emma, se centró en el proceso de escritura emergente de Jinah. El esfuerzo enfocado de Jinah ilustra un conocimiento emergente del principio alfabético y su capacidad para identificar fonemas iniciales y algunos finales.

Figura 6.5 Ejemplo de una nota anecdótica

Contexto	Nota anecdótica
Los temas de las tiendas de abarrotes en los centros de juegos dramáticos animan a los niños a explorar una Las hojas de inventario alientan a los trabajadores de abarrotes a contar y contar los suministros para abastecer Los blocs de notas incitan a los niños a crear listas para ayudarlos a recordar lo que quieren comprar cuando son el cliente. Las etiquetas con imágenes en los estantes y en la caja apoyan la “lectura” de los niños del entorno de juego.	Fecha: Sept 7, 2021 <i>Jinah eligió el juego dramático durante el tiempo central. Ella y Emma decidieron hacer ensalada de frutas para su almuerzo y comenzaron a escribir una lista de comestibles. Hablaron de qué fruta querían agregar en su ensalada. En una lista de comestibles, Jinah expresó la palabra manzana y escribió AL con un marcador rojo. Diciendo A y L como ella escribió. Ella continuó... WN (sandía), GS (uvas). Jinah identificó las letras mayúsculas A, L, G, S, W, N. Su lista de comestibles muestra que ella también entiende los sonidos de esas letras.</i>

6.4b Registros de Ejecución Observacional

Los registros de ejecución observacional son notas detalladas y completas escritas mientras ocurre un evento. Los registros de carrera capturan los comportamientos de lenguaje y alfabetización de un niño individual (o un grupo de niños) en un corto período de tiempo, generalmente entre 5 y 10 minutos. La naturaleza extendida de un registro de carrera requiere planeación para garantizar que el educador tenga suficiente apoyo adicional del instructor para permitir una observación enfocada con interrupciones mínimas. Al planear realizar un registro de ejecución, es una buena idea identificar al niño, el contexto y la duración de la observación antes de escribir los datos observacionales. Una vez que se completa un registro de carrera, los educadores generalmente se reincorporan al entorno de aprendizaje o cambian a observar a otro niño. Las evaluaciones de los registros de carrera se completan en un momento posterior, cuando el educador tiene tiempo para analizar intencionalmente el desempeño del niño contra hitos,

trayectorias o puntos de referencia relevantes. Los educadores utilizan registros de funcionamiento durante todo el año y la colección de registros revela el crecimiento de las horas extras de un niño.

La Figura 6.6 proporciona un ejemplo de un registro de carrera centrado en los patrones de lenguaje, el rendimiento físico y las habilidades de lectura emergentes de un niño. Durante este momento de evaluación observacional, la Sra. Everston planeó observar a Danielle durante el recreo al aire libre para documentar con quién decidió jugar y la historia que decidió promulgar. Durante el bloque de observación, la Sra. Everston trabajó para anotar todo lo que observaba directamente con respecto a las acciones de la niña, incluidos los movimientos y gestos corporales, los intercambios verbales y las expresiones faciales. Observe que no está involucrada en la obra de Danielle mientras escribe notas, y en sus anotaciones escritas se abstiene de hacer juicios o suposiciones sobre las intenciones del niño o las actuaciones de alfabetización.

Figura 6.6 Ejemplo de un registro en ejecución

Fecha: 10-26-2020 Tiempo: 2:15-2:22 Niño: Danielle (edad 2 ½ — 30 meses) Lugar: Área de juegos Ajuste: Vía de transporte Otros involucrados: Miss Haskins (maestra de preescolar -MH)		Observadora: Sra. Everston Objetivo para esta observación: Evaluar cómo Danielle pasaba su tiempo en el patio de recreo y cómo usaba el lenguaje para comunicarse con sus compañeros y adultos mientras interactuaba con ellos.
Tiempo	Observación	
2:15	Danielle se acerca a un triciclo y lo señala. Miró a la maestra que asistía a otro niño. Señorita Haskins (MH) - “Claro, puedes montar el triciclo, Danielle”. Danielle sostiene el manillar derecho con su mano derecha e intenta levantar su pierna izquierda para sentarse en el sillín. Ella repite: “Monta en bicicleta”. (MH) dice: “Sí, Danielle adelante. Puedes hacerlo”.	
2:17	Ella levanta su pierna izquierda y se sienta en el asiento y le da la mano para que venga la maestra. De nuevo, dice: “Monta en bicicleta”. MH “¿A dónde te gustaría ir?” D- “Da la vuelta” D gestos hacia la rotonda en la vía de transporte donde otros dos niños están dando vueltas y alrededor de la círculo de tránsito.	
2:19	MH — “Bien, entonces, ¿cómo quieres llegar ahí?” (Al inicio de la vía de transporte puede optar por dar la vuelta por un camino azul o verde). D — “Go blue” D apunta a una trayectoria y señala el manillar delantero y la llanta hacia el camino azul. D — los ruidos de motor comienzan “Escoba, -oom” tarareando y zumbando de labios cuando D comienza a pedalear sobre las flechas azules.	
2:21	Pedales D y “escobas” con la cabeza inclinada hacia adelante hacia los manillares y los ojos enfocados ligeramente hacia arriba. Los ojos de D se hacen grandes y su voz se hace más fuerte... “Veo parar”. D deja de pedalear en la señal roja de stop en la pista. “Voy”. D sigue pedaleando hasta la rotonda. (fin- 2:22)	
Fecha y hora de análisis: 26/10/20 a las 3:30 Evaluación: Juego transdisciplinar II (Linder, 2008) Las interacciones de Danielle con el maestro se alinean con los hitos del desarrollo de la comunicación para un niño de 30 meses. Ella nombra un color, usa combinaciones de dos y tres palabras para comunicar sus ideas. El mando de Danielle de los pedales en el triciclo también es apropiado para el desarrollo. Danielle muestra alguna evidencia de habilidad para resolver problemas al seleccionar una ruta de color para recorrer. Danielle también demostró habilidades de memoria en su respuesta a la señal de stop al reconocer la señal y luego realizar la acción correspondiente. La lectura de Danielle de la señal de alto también demuestra que está reconociendo algunos signos/símbolos familiares, una importante habilidad emergente de alfabetización.		



Los niños aprenden símbolos familiares, como señales de alto, incluso antes de conectar letras con sonidos.

6.4c Listas de verificación

Las listas de verificación son herramientas útiles para documentar algunas habilidades y comportamientos emergentes de alfabetización (Mindes & Jung, 2015). Las listas de verificación diseñadas intencionalmente pueden ayudar a un educador a asistir a actuaciones específicas de alfabetización en el momento. Las listas de verificación son particularmente útiles cuando un educador está aprendiendo a notar expresiones particulares de alfabetización o capturando las expresiones de un niño durante el juego. Los educadores pueden usar listas de verificación para documentar rápidamente habilidades específicas de alfabetización y usar la lista para determinar oportunidades de instrucción posteriores. Las listas de verificación no indican qué tan bien se desempeña un niño, documentan momentos en los que un niño realizó o no una habilidad particular de alfabetización. En la viñeta de apertura al inicio de este capítulo, el señor Costello utilizó una lista de verificación para documentar los nombres de las letras que Isabella identifica fácilmente mientras juega con letras en el mantel freático. La Figura 6.7 proporciona un ejemplo de una lista de verificación de identificación de letras diseñada para documentar el juego de letras de los niños en una variedad de contextos. Observe cómo se mejora esta lista de verificación con un lugar para las anotaciones anecdóticas. Agregar un espacio para notas anecdóticas ayuda a mediar el hecho de que una lista de verificación por sí sola proporciona información limitada sobre el rendimiento de alfabetización de un niño.

Figura 6.7 Lista de comprobación observacional

Lista de verificación de observación

Juego de Alfabeto

Ubicación: Mesa de Agua

Contexto: Isla Chicka Boom Boom Letter

Foco de letras: 26 letras minúsculas

Nombre del niño: Isabella **Fecha:** Nov 10

Letras

☒	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z			

Notas anecdóticas: Isabella volteó la minúscula b alrededor cantando, “Mira, soy una B... Mira, soy una P... Mira, soy una B...” en voz cantada mientras bailaba la carta al otro lado del agua. Nota: El juego terminó antes de que interactuara con

6.4d Artefactos

La recolección de artefactos como evidencia de expresiones de alfabetización infantil es una práctica de evaluación auténtica esencial para los educadores de la primera infancia. Los artefactos proporcionan evidencia de las expresiones de alfabetización y aprendizaje de los niños en un momento determinado en el tiempo. Fotografías, videos, muestras de trabajo, productos generados por niños y grabaciones de audio de niños que participan en exploraciones de alfabetización son algunos ejemplos de artefactos que los educadores recopilan a lo largo del tiempo para comprender las actuaciones emergentes de alfabetización de los niños. Decidir qué artefactos aferrarse y qué artefactos o momentos de archivo pasar puede ser abrumador ya que los educadores primero comienzan a recopilar documentación de las actuaciones de un niño. Para comenzar el proceso, considere recolectar al menos un tipo de artefacto centrado en la alfabetización (por ejemplo, una fotografía, un video corto, una muestra de escritura, etc.) de cada niño cada semana. A medida que se recolecta cada artefacto, use las progresiones del desarrollo de lectura, escritura y lenguaje que usa la escuela para notar lo que se puede observar fácilmente sobre el conocimiento de alfabetización de un niño. Con la práctica, reconocer cuándo un artefacto produce una visión importante sobre el conocimiento de alfabetización de un niño y cómo analizar diferentes artefactos se vuelve más fácil. Con el tiempo, estas evaluaciones auténticas son recordatorios alegres para los educadores y las familias de lo mucho que aprende un niño en el transcurso de un año.

6.4e Recuentos de Frecuencia

Como su nombre indica, los recuentos de frecuencia se utilizan para documentar la frecuencia con la que ocurre un evento en particular. Los educadores crean tablas de conteo de frecuencia para capturar cuántas veces un niño realiza o participa en un evento de alfabetización en particular. Por ejemplo, un educador podría usar un recuento de frecuencias para monitorear la frecuencia con la que un niño se autoselecciona leyendo un libro en la biblioteca de la clase o usa el teatro de títeres para contar una historia. La información proporcionada por dichos recuentos de frecuencia proporciona una idea de dónde pasa el tiempo un niño, pero la información es limitada. Un recuento de frecuencias no captura *cómo* el niño está interactuando con los materiales ricos en alfabetización y podría no capturar otros espacios de juego donde el niño está usando sus habilidades de alfabetización (por ejemplo, cuando el niño usa libros de cocina y tarjetas de recetas en la cocina). Por lo tanto, los recuentos de frecuencia no deben usarse de forma aislada para sacar conclusiones sobre las promulgaciones generales de alfabetización del niño.

Por otro lado, los recuentos de frecuencias enfocados en la alfabetización pueden ser más impactantes cuando los educadores los usan para determinar con qué frecuencia los niños utilizan centros de aprendizaje particulares y materiales ricos en alfabetización durante un período de tiempo. Este tipo de datos podrían ayudar a un educador a notar tendencias en las rutinas de juego de alfabetización de los niños para realizar cambios intencionales en el ambiente instructivo de los niños. Un recuento de frecuencias podría llevar a un educador a mejorar espacios particulares agregando escritura o materiales de texto suplementarios, o incitar al educador a modelar el uso de herramientas específicas de alfabetización para apoyar el juego basado en la alfabetización de los niños (por ejemplo, tablas de fieltro, pizarras de borrado en seco, papel cuadriculado).

6.4g Muestreo de Eventos

El muestreo de eventos se utiliza para documentar las actuaciones de un niño durante un evento específico. Los gráficos se pueden usar para capturar rápidamente cuando un niño participa en eventos particulares de alfabetización. La Figura 6.8 proporciona un ejemplo de una tabla de muestreo de eventos diseñada para enfocarse estratégicamente en las exploraciones infantiles de textos de ficción y no ficción en la biblioteca de la clase. Recopilada durante un período prolongado de tiempo, la información básica de la tabla de muestreo de eventos arroja cierta información sobre las preferencias de texto de los niños y a lo que atiende el niño cuando lee o vuelve a contar un texto. *Cuando se desea más información sobre el comportamiento de un niño, el muestreo de eventos se puede combinar con un antecedente, comportamiento y marco de evaluación de co-secuencia (ABC) para apoyar la secuenciación de un educador de un evento en particular.* La Figura 6.8 proporciona un ejemplo de cómo el maestro, el señor Thompson, utiliza el marco de evaluación ABC para analizar un video que capturó de Jonathan en la esquina de la biblioteca. El señor Thompson usa la lente ABC para centrarse en las prácticas de alfabetización emergentes de Jonathan mientras vuelve a contar una historia a su amigo y algunos animales de peluche en la biblioteca. El espacio de análisis resume las interacciones del niño y articula los conocimientos específicos, habilidades y disposiciones observadas a lo largo del evento.

Figura 6.8 Muestreo de eventos

📌 Lectura de Muestreo de

Lectura de Muestreo de

Nombre	Autoselecciona narrativo	texto	Autoselecciona informativo	texto	Utiliza imágenes para volver a contar oralmente la historia narrativa	Utiliza imágenes para explicar informativo	texto
Jonathan	10/3*		10/1		10/3*		
Liam	10/2						
Olivia			9/23*			9/23*	
Patricia	9/21		9/23		10/1		
William	10/8		10/15				

*Muestreo de eventos con video y anotaciones ABC.

Jonathan

10/3 (Grabación de video)

Biblioteca

Tiempo	antecedente	Comportamiento	Consecuencia
10:06	Jonathan dice: “Juguemos a la hora del cuento”.	Él toma la mano de Anya y ellos van al centro bibliotecario.	Después de llegar al centro de la biblioteca, Jonathan arregla al pequeño rockero en la esquina para crear un área abierta en la alfombra para su clase. Anya comienza a poner animales de peluche en un semicírculo frente a la mecedora.
10:09	Jonathan dice: “Primero leeré”.	Va a la estantería de la biblioteca y comienza a buscar un libro para leer.	Anya se sienta de rodillas detrás del círculo de animales.
10:12	Anya dice: “Leamos el libro de pingüinos con la piruleta”.	Jonathan, riendo dice: “Bien” y recoge El pingüino y la piruleta. Abre el libro en su regazo con la direccionalidad adecuada para apoyar su lectura.	Anya dobla las manos en su regazo después de reposicionar a un oso que se volcó, preparando a todos para escuchar a Johnathan leer la historia.
10:14	Jonathan sostiene el libro con la portada de cara a Anya.	Jonathan dice: “Hoy vamos a leer, el pingüino se come una piruleta”.	Anya y los animales esperan.
10:16	Jonathan vuelve a poner el libro en su regazo y dice: “Este es Pingüino Pequeño. Cometió un error y se comió la piruleta del pajarito”.	Jonathan hace una pausa para darle la vuelta al libro para que los animales y Anya puedan ver las fotos.	Anya dice: “Oh, no, pajarito parece loco”.

Análisis: Jonathan demostró un sentido de direccionalidad mientras leía el libro. Se hizo una pausa al principio para exponer el título e imitar la forma en que comenzamos la hora del cuento. Comenzó a contar la historia en la primera página del libro donde comienza la historia. El recuento de Jonathan demuestra la comprensión de los elementos de la historia, incluidos los personajes principales y el problema.

Muestreo de Tiempo de 6.4h



El muestreo de tiempo se puede utilizar para observar el compromiso de un niño con una actividad particular, como la construcción de una torre de bloques.

El muestreo de tiempo es otra estrategia observacional utilizada por los educadores para capturar cómo un niño se involucra con su entorno durante un período de tiempo. El muestreo temporal es particularmente beneficioso cuando un educador busca determinar cuánto tiempo sostiene un niño su participación en un centro de juego rico en alfabetización. Para realizar un muestreo de tiempo, un educador selecciona a un niño de enfoque, determina qué comportamientos se observarán, establece la duración del período de muestreo de tiempo y establece los intervalos de tiempo que utilizarán para monitorear el compromiso del niño. En la Figura 6.9 la Sra. Haskins captura la jugada central de bloque de Aleksandra. Observe cómo la niña se basa en sus habilidades emergentes de alfabetización mientras construye estratégicamente su granja. ¿Qué materiales y prácticas existen en el aula para apoyar sus habilidades de alfabetización? ¿Cómo apoya la educadora sus esfuerzos creativos?

Figura 6.9 Muestreo de tiempo

Muestreo de Tiempo

Fecha: 3 de abril de 2021

Observadora: Sra. Haskins

Nombre del niño: Aleksandra

Intervalo de tiempo: 5 minutos

Hora del Día: Hora de Exploración del Centro (10:30 — 11:30)

10:30	Aleksandra (A) se dirige al área de bloques.
10:35	A — está usando una foto de plano de construcción para construir una torre siguiendo la imagen — ella está trabajando sola
10:40	A — está seleccionando una nueva foto de plano
10:45	A — está clasificando bloques para encontrar el tamaño que necesita para su segunda torre
10:50	A — está construyendo su segunda torre a unos 12 pulgadas de su primera torre
10:55	A — sigue trabajando en su segunda torre
11:00	A — está clasificando a través del archivo de fotos del plano para encontrar otra torre su segunda torre está completa
11:05	A — está trabajando en una tercera torre Enrique y Emily sacan las vías del tren al lado de A. A dice: “Por favor, haga el tren por ahí. Por mi cochera”. E y E se mueven un poco para hacer espacio. Al mirar sus torres, Enrique dice: “¿Dónde están los camiones?”
11:10	A — coloca la última cuadra en la torre y se levanta mirando alrededor de la habitación -se traslada al centro de escritura y recoge un portapapeles, pequeñas fichas y un crayón — ella vuelve a sus torres
11:15	A — está escribiendo en una de las fichas Otra ficha está frente a la primera torre que construyó. En crayón azul escribió “HS” en la ficha.
11:20	A — tiene tres fichas colocadas frente a sus torres “HS” “B” y “G”
11:25	A — es sacar vacas y caballos de la canasta de animales y ponerlos alrededor de la torre con una B los autos se colocan debajo de la torre G
11:30	A — pide tomar una foto de su granja para que pueda volver a hacerla mañana La Sra. Hamilton toma una foto y sugiere poner una gran cerca alrededor de su granja para que pueda seguir haciendo su granja al día siguiente.

Análisis: Aleksandra trabajó con intencionalidad para crear su granja hoy. Ella le mencionó a la señora Hamilton que quería quedársela para poder jugar mañana a “granja” con su amiga Sara, quien hoy no estuvo aquí. La señora Hamilton le pidió que le contara sobre su granja, y Aleksandra le mostró la casa, el garaje y el granero. Las consonantes iniciales se reflejan en los signos que hizo, así como un sonido consonante final en casa. Esto demuestra sus habilidades emergentes de escritura y el desarrollo de la

conciencia fonológica. El uso de los planos para las torres también proporciona información sobre cómo está leyendo imágenes para crear e interpretar su mundo.

6.4i Prácticas de Evaluación para Comunicarse con las Familias

La primera infancia es un momento emocionante para capturar las actuaciones emergentes de alfabetización de los jóvenes estudiantes y para compartir el crecimiento de los niños con miembros de la familia y otras partes interesadas relevantes (por ejemplo, educadores especiales, psicólogos, otros educadores y administradores de programas). Los niños adquieren continuamente nuevas ideas sobre cómo funciona el lenguaje, cómo el texto transmite significado y cómo funcionan sus dibujos, garabatos y letras para comunicar sus ideas a los demás. Las expresiones de alfabetización de los niños pequeños son numerosas y evolucionan rápidamente. Por lo tanto, los educadores necesitan desarrollar formas sistemáticas de reunir los resultados de alfabetización de los niños y compartir sus esfuerzos con los demás. Las prácticas de evaluación sólidas informan conversaciones con padres, colegas y otros profesionales mientras consideran la mejor manera de apoyar a los niños en su desarrollo. Los paneles de documentación y las evaluaciones de cartera son dos prácticas de evaluación holística que los educadores pueden usar para iluminar el desempeño emergente de alfabetización de los niños. Estas herramientas de evaluación alientan a los educadores a utilizar prácticas de evaluación basadas en fortalezas, invitan a los niños a reflexionar activamente sobre su propio aprendizaje y celebrar el crecimiento de los niños haciendo visibles los entendimientos de alfabetización de los niños para ellos mismos y para los demás.

6.4i1 Paneles de documentación. Los paneles de documentación brindan un espacio público para compartir el trabajo de los niños, publicar planes infantiles y capturar las preguntas que los niños quieren resolver. Los paneles de documentación son una herramienta de evaluación única diseñada para capturar explícitamente un proyecto curricular a medida que se desarrolla. La práctica busca visibilizar el aprendizaje y se deriva de la filosofía Reggio Emilia. Tradicionalmente, los niños y los educadores usaban tableros de anuncios, paredes en blanco y espacios de pasillo para publicar líneas de tiempo de exploraciones colaborativas. Hoy en día, las revistas fotográficas digitales y otras plataformas electrónicas también brindan espacios significativos para compartir y documentar las exploraciones de los niños mientras ocupan un espacio mínimo en el aula. Los paneles de documentación difieren de las otras prácticas de evaluación discutidas en este capítulo, en que los niños toman un papel activo en la creación de los paneles y se les anima a utilizar la práctica como una forma de sintetizar su pensamiento sobre un tema en particular.

Los niños y los educadores utilizan paneles de documentación para explorar numerosos temas e ideas que frecuentemente surgen de las propias maravillas o intereses de los niños. Por ejemplo, la evaluación de Muestreo de Tiempo que se detalla en la Figura 6.4g terminó con Aleksandra pidiéndole a la educadora que tomara una foto de la “granja” que creó. El enfoque sostenido de Aleksandra en la construcción de la granja ofreció un posible punto de partida para participar en una exploración prolongada de la vida en una granja. Al hacer una pausa para preservar la obra de Aleksandra y fotografiarla para su posterior referencia, la señora Hamilton y Aleksandra han comenzado a documentar la experiencia. Juntos pueden hacer una lluvia de ideas sobre cómo invitar a otros niños a su exploración y comenzar a agregar a su trabajo de torre.

Con el paso del tiempo, los paneles de documentación acumulan colecciones de artefactos infantiles en honor al trabajo de investigación infantil. Artefactos como dibujos infantiles, respuestas a libros compartidos, listas de libros explorados, fotografías de ciudades bloqueadas o arte de tiza en aceras, anotaciones de educadores, dictados infantiles, tableros de preguntas y más ilustran las actuaciones de alfabetización de los niños y documentan su viaje de aprendizaje. De esta manera, el poder de las actuaciones emergentes de alfabetización infantil se convierte en una herramienta central de evaluación para impulsar las exploraciones curriculares y empoderar a los niños como aprendices. Para promover el poder dinámico de los paneles de documentación, los educadores animan a los niños a compartir lo que se preguntan e invitan a los niños a identificar de qué quieren aprender más. Luego, en colaboración con niños, los educadores utilizan paneles de documentación para establecer metas de aprendizaje y apoyar los intereses de los niños incorporando intencionalmente oportunidades de exploración ricas en alfabetización.



Los paneles de documentación describen las experiencias curriculares de los niños, como las exploraciones de color durante la pintura de ruedas.

6.4i2 Carteras. Las prácticas de evaluación de cartera alientan a los educadores a integrar una variedad de prácticas de evaluación continuas para capturar el aprendizaje y desarrollo de los niños a lo largo. Las carteras vienen en una variedad de formas y sirven para una variedad de propósitos. Los educadores crean carteras emergentes de alfabetización para almacenar evidencia de las expresiones de alfabetización de los niños. Cualquiera de las herramientas de evaluación discutidas a lo largo de este capítulo son artefactos relevantes de cartera. Las carteras ofrecen a los educadores y niños una manera tangible de capturar, monitorear y evaluar las diversas promulgaciones de alfabetización de los niños. En consecuencia, las carteras suelen ser específicas para niños y los educadores pueden trabajar con niños para seleccionar artefactos que les gustaría conservar para compartir como evidencia de su aprendizaje. Cuando los educadores invitan a los niños a formar parte de la práctica de evaluación de carteras, empodera a los niños y los alienta a ser aprendices activos y comprometidos.

Las plataformas de cartera digital vinculadas a sistemas de evaluación como Learning Systems GOLD® o AepSi son cada vez más comunes en los centros de atención y educación temprana. Los sistemas de cartera disponibles comercialmente facilitan los esfuerzos de los educadores organizando diversos artefactos de evaluación y apoyan el análisis de los educadores del desarrollo de los niños a través de progresiones de aprendizaje definidas. Cuando los programas de cuidado y educación temprana utilizan un sistema común de evaluación de carteras digitales, es más fácil compartir el aprendizaje de los niños con las partes interesadas relevantes, incluidas familias, otros educadores y profesionales de la atención temprana, y agencias estatales. Las carteras digitales también amplían los esfuerzos de los educadores que participan en las evaluaciones de programas. Además, los sistemas de evaluación de carteras establecen un lenguaje de evaluación común para reflexionar sobre el crecimiento de los niños y permiten a los educadores de todos los niveles de edad analizar en colaboración los datos de evaluación para tomar decisiones estratégicas con respecto a las prácticas curriculares.

Las plataformas de evaluación de carteras digitales son atractivas

Las carteras digitales son

- Fácil de compartir con las partes interesadas relevantes
- Exija espacio mínimo de almacenamiento en el aula
- Permitir que los niños y educadores conserven numerosos artefactos y registros de evaluación
- Ofrecer artefactos de evaluación significativos para familias enfocados en comprender el crecimiento de sus hijos

Nota

Este capítulo examinó una serie de herramientas de evaluación que los educadores utilizan para informar sus comprensiones sobre la progresión emergente de la alfabetización de los niños. La viñeta de apertura del capítulo le presentó al señor Costello y su uso de notas observacionales. La siguiente viñeta extiende la narrativa con el señor Costello. A medida que lea, identifique los artefactos de la cartera que el Sr. Costello compartirá con los padres de Isabella para mostrar cómo Isabella usa sus habilidades de alfabetización emergentes de formas diversas y personalmente relevantes a lo largo de su día escolar.

El señor Costello se prepara para una conferencia con los padres de Isabella. Se vuelve para revisar un conjunto de artefactos que ha recolectado a lo largo de la primera parte del año. Los artefactos incluyen los siguientes elementos:

1. fotografías de Isabella pintando en el centro de arte,
2. un video de Isabella volviendo a contar su libro favorito a una amiga,
3. un menú que creó como utilizaría para el nuevo restaurante que los niños crearon en el área de la cocina después de que él leyera en voz alta *Dim Sum para Everyone* e, de Grace Lin (2001), y
4. apuntes anecdóticos enfocados y listas de verificación que mantenía cuando trabajaba con niños en pequeños grupos o momentos individuales de enseñanza. Una de sus notas anecdóticas revela que Isabella demostró confianza generando palabras que riman como *p* art de un juego de rayuela en el patio de recreo (murciélago y gato, ver y abeja, pato y camión).

Antes de seguir leyendo, ¿considera lo que revela cada evaluación que notaste sobre el desarrollo emergente de la alfabetización de Isabella?

Ahora considere las siguientes posibilidades de evaluación. La fotografía y el menú proporcionan una visión de las prácticas de escritura emergentes de Isabella. La fotografía revela una visión sobre el desarrollo motor fino de Isabella, incluyendo la mano, agarre y control con diversos instrumentos de escritura. El menú demuestra que Isabella sabe que la escritura se usa para llegar a un público en particular, tiene un propósito y puede adoptar una variedad de formas. El texto impreso de Isabella también muestra sus habilidades emergentes con el principio alfabético, la conciencia fonológica, el control motor fino y la automatización con la formación de letras. El video de Isabella volviendo a contar *Dim Sum for Everyone* proporciona evidencia de la comprensión de Isabella de las historias, integraciones de nuevas palabras de vocabulario, y tal vez cómo se relaciona personalmente con el texto.

Colectivamente, las estrategias de evaluación descritas a lo largo de este capítulo ofrecen a los educadores una variedad de formas de notar intencionalmente y atender las prácticas de alfabetización emergentes de los niños. Para integrar de manera efectiva las prácticas de evaluación continua, los educadores comienzan con una herramienta y sistemáticamente agregan nuevas herramientas de evaluación a sus repertorios. Con el tiempo, los educadores construyen su confianza usando, analizando y discutiendo las actuaciones de los niños convirtiéndose en alfabetizados en evaluación.

Claves para llevar

El uso de diversas herramientas de evaluación para acumular información que captura los intereses, entendimientos y metas de los niños en todos los dominios del desarrollo (es decir, social, emocional, cognitivo y físico) permite a los educadores tomar decisiones instructivas informadas sobre futuras experiencias curriculares (Kidd et al., 2019). Los educadores utilizan su conocimiento del niño, el plan de estudios y los hitos de alfabetización al seleccionar una herramienta de evaluación para documentar las expresiones de alfabetización de un niño. En contextos de la primera infancia, las evaluaciones basadas en el juego capturan las expresiones de alfabetización de los niños a medida que interactúan con materiales, compañeros, educadores y otros adultos en entornos ricos en alfabetización. Las prácticas de evaluación continuas, intencionales y centradas en los niños promueven la equidad al honrar las progresiones de alfabetización de las personas de manera significativa. Como ilustró el Sr. Costello, diversas prácticas de evaluación producen una comprensión rica y matizada de las alfabetizaciones emergentes de un niño.

Recursos R adicionales

Evaluación de la primera infancia, plan de estudios y evaluación de programas Declaración de posición, Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position->

[statements/pscape.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf)

Promoción de Resultados Positivos para Niños con Discapacidad: Recomendaciones para la Evaluación Curricular y Evaluación de Programas Declaración de Posición, División para la Primera Infancia del Consejo de Niños Excepcionales
<https://www.decdocs.org/position-sta...omoting-positi>

Referencias

- Black, P., & William, D. (2010). Dentro de la caja negra: Elevar los estándares mediante la evaluación en el aula. *Phi Delta Kappan*, 92 (1), 81—90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Evaluación preescolar: Principios y prácticas*. Prensa Guilford.
- Brown, J., & Rolfe, S. A. (2005). Uso de la evaluación del desarrollo infantil en la educación infantil: actitudes del practicante de la primera infancia y de los estudiantes hacia las pruebas formales e informales. *Desarrollo y Atención Infantil Temprana*, 175 (3), 193—202. <https://doi.org/10.1080/0300443042000266240>
- Coyne, D. M., & Harn, A. B. (2006). Promover el éxito de lectura inicial mediante la evaluación significativa de las habilidades de alfabetización temprana. *La psicología en las Escuelas*, 43 (1), 33—43. <https://doi.org/10.1002/pits.20127>
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., Debruin-parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Evaluación preescolar: Una guía para desarrollar un enfoque equilibrado*. Instituto Nacional de Investigaciones en Educación Temprana; Fundación de Investigación Educativa Alto/Alcance.
- Gilliam, W. S., & Frede, E. (2015). Rendición de cuentas y evaluación de programas en educación temprana. En R. C. Pianta, W. S. Barnett, S. M. Sheridan, & L. M. Justice (Eds.), *Manual de educación infantil* (pp.73—91). Publicaciones Guilford.
- Ivernizzi, M., Landrum, J. T., Teichman, A., & Townsend, M. (2010). Aumento de la implementación del tamizaje emergente de alfabetización en pre-kindergarten. *Educación Infantil*, 37, 437—446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0371-7>
- Kidd, J. K., Burns, M. S., & Ilham, N. (2019). *Promover la enseñanza intencional: El modelo de desarrollo profesional de aprendizaje para educadores de primera infancia*. Paul H. Brookes Publishing.
- Linder, T. (2008). *Evaluación transdisciplinaria basada en el juego* (2ª ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Lonigan, C. J. (2006). Desarrollo, evaluación y promoción de la habilidad de prealfabetización. *Educación temprana y desarrollo*, 17 (1), 91—114. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- McLean, M., Banerjee, R., Squires, J., & Hebbeler, K. (2020). *Evaluación: Prácticas recomendadas para niños pequeños y familias*. División de Primera Infancia del Consejo de Niños Excepcionales.
- Mindes, G., & Jung, L. A. (2018). *Evaluación de niños pequeños*. Educación Pearson.
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños & Asociación Nacional de Especialistas en Primera Infancia en Departamentos de Educación del Estado. (2003). *Plan de estudios, evaluación y evaluación de programas en la primera infancia: Construyendo un sistema eficaz y responsable en programas para niños desde el nacimiento hasta los 8 años*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf>
- Consejo Nacional de Investigaciones. (1998). *Prevenir dificultades de lectura en niños pequeños*. (C.E. Snow, M.S. Burns, & P. Griffin, Eds.). Prensa Academia Nacional.
- Consejo Nacional de Investigaciones. (2008). *Evaluación de la primera infancia: por qué, qué y cómo* (C. E. Snow & S. B. Van Hemel, Eds.). La prensa de las Academias Nacionales.
- Navarrete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martínez, R., & Hargett, G. (1990). *Evaluación informal en la evaluación educativa: Implicaciones para los programas de educación bilingüe*. Centro Nacional de Información para la Educación Bilingüe.
- Departamento de Educación de Ohio. (2010). *Catálogo de instrumentos de tamizaje y evaluación para niños pequeños desde el nacimiento hasta los 5 años* (2a ed.). https://www.escneo.org/Downloads/Catalog_Screen_assessment2.pdf
- Piker, R. A., & Jewkes, A. M. (2013). Evaluar el aprendizaje de niños pequeños. En R. Reutzel (Ed.), *Manual de práctica basada en la investigación en educación temprana* (pp. 250—271). Prensa Guilford.

Popham, J. W. (2011). Alfabetización evaluativa ignorada: La confesión de un educador docente docente. *El Educador Docente*, 46, 265-273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>

Rosko, K. (2004). Evaluación temprana de alfabetización pensativa, sensata y buena. *El maestro de lectura*, 58 (1), 91—94.

Shepard, K., Kagan, S. L., & Wurtz K. E. (1998). Principios y recomendaciones para las evaluaciones de la primera infancia. Panel Nacional de Objetivos Educativos.

Simon, L. V., Hashmi, M. F., & Bragg, B. N. (2021). Puntuación APGAR. StatPearls Publishing LLC. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470569/>

Departamento de Educación de Virginia. (2021). Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje al nacer cinco. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

Literatura de Chi ldren referenciada

Lin, G. (2001). ¡Dim Sum para todos! Libros infantiles Random House.

Martin, B., Archambault, J., & Charles, R. (1989). Chicka chicka boom boom. Pequeño Simón.

Referencias de evaluación

Bricker, D., Capt, B., & Pretti-Frontczak, K. (2002). Sistema de evaluación, evaluación y programación para infantes y niños (2a ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Brigance, A. H. (2004). Inventario diagnóstico de brigada de desarrollo temprano (3ª ed.). Currículum Asociado.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Swank, L., & Meier, J. (2004). PALS Prekínder: Cribado de alfabetización fonológica para preescolares (2a ed.). Servicios de Imprenta Universitaria.

Linder, T. (2008). Evaluación transdisciplinaria basada en el juego (2ª ed.). Brookes Publishing.

Mardell, C., & Goldenberg, D. S. (2011). Indicadores de desarrollo para la evaluación del aprendizaje (4ª ed.). Evaluación Pearson.

Newborg, J. (200.). El inventario de desarrollo de Battelle (3ª ed.). Riverside Insights.

Squires, J., & Bricker, D. (2009). ASQ-3: Cuestionarios de edades y etapas (3ª ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Estrategias de enseñanza (2011). Estrategias Docentes GOLD: Sistema de evaluación.

<https://teachingstrategies.com/wp-content/uploads/2017/03/GOLD-Tech-Summary-8-18-2011.pdf>

Créditos de imagen

Figura 6.1: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Conexión entre Evaluación”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.2: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Cribado y Preparación”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.3: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Diagnóstico”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.4: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Seguimiento del Progreso”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.5: Leslie La Croix. “Ejemplo de una Nota Anecdótica”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.6: Leslie La Croix. “Ejemplo de un Registro de Ejecución”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.7: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Lista de verificación observacional”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.8: Leslie La Croix. “Muestreo de eventos”. [CC BY 2.0](#).

Figura 6.9: Leslie La Croix. “Muestreo de Tiempo”. [CC BY 2.0](#).

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 6.2: Universidad Longwood. [Educador Analizando Datos de Evaluación] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 6.2: Lucy La Croix. [Pájaro] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 6.3 y 6.4: Lucy La Croix. [Sucursal] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 6.3b2: Universidad Longwood. [Educador Dedicado a la Observación] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 6.3c: Universidad Longwood. [Prácticas de Evaluación Formativa: Informando Apoyos Instruccionales] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 6.4b: emdot. “Conmutando a través de Bike Town”. [CC BY 2.0](#). (Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/emdot/15089676/in/photostream/>)

Imagen, Sección 6.4h: Universidad Longwood. [Edificio infantil con planos de imagen de torre] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 6.4i1: Universidad Longwood. [Panel de Documentación Capturando Experiencias Infantiles Pintura de Ruedas] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

This page titled [1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull](#), [Leslie La Croix](#), [Sara E. Miller](#), [Kimberly Sanders Austin](#), and [Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- **1.6: Understanding Emergent Literacy Assessment Practices** by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd has no license indicated. Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar

“El lenguaje es el instrumento más poderoso del progreso humano”. - María Montessori

Viñeta de Apertura: Torre de Bloques

Mark, de dieciocho meses, se instaló en un día de aprendizaje después de ser dejado. Saludó a su maestra, la señora Claudia (abrazo rápido), y dijo “Hola” mientras miraba expectante a sus compañeros de clase en el área de la cuadra. En un momento, sacó la mano, apretando y soltando mientras alcanzaba un gran bloque rectangular. Cuando Mark terminó con su torre de bloques, dijo: “¡Mira!” y lo señaló, sonriendo con orgullo mientras miraba al maestro. Mientras la señora Claudia miraba y sonreía, dijo, “lo hice” y tiró los bloques al suelo mientras se reía.

Introducción

Hablar, escuchar y comunicarnos son vitales para nuestra capacidad de conectarnos con el mundo. Las primeras palabras de un bebé suelen ser motivo de celebración. Apuntar y hacer gestos crean oportunidades para que los adultos satisfagan las necesidades de un niño y vean la satisfacción resultante en el rostro del niño. Además de las palabras verbales, puede haber lenguaje de señas, e importantes gestos pragmáticos como besarse en la mejilla al saludar, o levantar o bajar los ojos. Estos intercambios lingüísticos no sólo fomentan la comprensión, sino que también son interacciones sociales que pueden crear o fortalecer vínculos. Sin duda, la capacidad de comunicación descansa sobre la capacidad de expresarse, recibir información y negociar los aspectos sociales de la comunicación. En el ejemplo de Mark y la señora Claudia, vemos que se muestran varios componentes del lenguaje. Vemos que Mark está usando algunas palabras y frases (hola, mira, lo hice) además de comunicar sus deseos de manera no verbal apuntando y señalando hacia los bloques. Mark también se comunicó usando expresiones faciales y contacto visual. Este capítulo explorará las siguientes preguntas:



¿Cómo se conceptualiza el lenguaje?



¿Cuáles son los componentes del lenguaje?



¿Cómo progresa el lenguaje de los niños en un continuo de desarrollo?



¿Cómo influyen las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje?



¿Qué pueden hacer los educadores de primera infancia para promover el desarrollo del lenguaje de los niños?

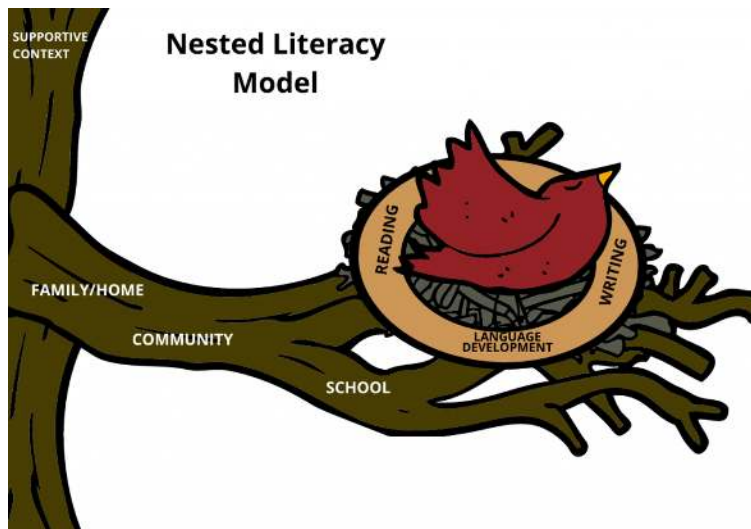


Figura 7.1 “Modelo de alfabetización anidado”

Conceptualización del desarrollo del lenguaje

El lenguaje puede entenderse como una serie de intercambios significativos para comunicar información, incluyendo sonidos y lenguaje de señas (Vygotsky, 1986). Toppelberg y Shapiro (2000) indican que el lenguaje está compuesto por sonidos, la forma en que estos sonidos se organizan en palabras o partes de palabras, la organización de los conceptos que se comunican y el uso del lenguaje. Esta definición puede ampliarse para incluir señales expresivas y receptivas y el intercambio entre compañeros de lenguaje. El lenguaje receptivo refleja lo que un niño está asimilando a medida que se le pasa información. El lenguaje productivo y expresivo son términos que se utilizan indistintamente para indicar que el niño está creando sus propias señales para comunicarse. Por último, existe un componente transaccional al lenguaje que incluye no sólo la intención del hablante, sino también la capacidad del receptor para comprender lo que se dice, y las señales que indican que la información ha sido recibida. El lenguaje es verbal y no verbal, desarrollándose incluso antes de que nazca un niño. Teórica y prácticamente, el lenguaje es un reflejo de nuestra cognición y un mecanismo que nos ayuda a resolver problemas. El lenguaje emerge de nuestro entorno, y lo usamos como medio tanto para entender (a otras personas y a nosotros mismos) como para ser entendidos. Es cultural, anidada en nuestro contexto, y porque fomenta nuestra capacidad de conectar con los demás, profundamente profunda. Investigadores y teóricos exploran una variedad de preguntas al considerar cómo se desarrolla el lenguaje en los niños.



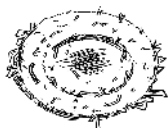
7.2a ¿El lenguaje es innato ?

La teoría nativista sugiere que estamos precableados para aprender el lenguaje a través de un marco invisible, actuando como un mapa interno. Noam Chomsky (1968), quien inventó esta teoría, creía que el lenguaje humano es complejo y no podríamos aprenderlo a menos que ya tuviéramos una estructura fisiológica preexistente para prepararnos. En efecto, Chomsky está sugiriendo que tenemos una estructura innata para el lenguaje, de la misma manera que tenemos un esqueleto que proporciona estructura para nuestro crecimiento y desarrollo físico. Chomsky llamó a esto el “Dispositivo de Adquisición del Lenguaje”. Como evidencia de su teoría, Chomsky señala el hecho de que en todo el mundo, los humanos desarrollan patrones de lenguaje con rasgos similares como verbos y sustantivos, llamados *gramática universal*. Cuando los niños están expuestos al lenguaje, activa el dispositivo de adquisición del lenguaje, pero nuestra propensión al lenguaje es preexistente. De hecho, Chomsky describe el desarrollo del lenguaje como uno describiría el crecimiento físico, a diferencia de cómo se describiría el aprendizaje. Chomsky está diciendo esencialmente que aunque el medio ambiente es importante, sólo está fortaleciendo algo que ya existe. Esta teoría del desarrollo del lenguaje está fuertemente enfocada en la parte biológica, o naturaleza, del desarrollo.



7.2b ¿El lenguaje tiene etapas?

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Piaget, 1962), a medida que el niño crece y se desarrolla, se mueve a través de etapas normativas, o predecibles de crecimiento. Este proceso de crecimiento permite y obliga a los niños a construir sus propias categorías internas y reglas del lenguaje. Estas estructuras internas, llamadas *esquemas*, se vuelven más complejas a medida que los niños interactúan con su entorno para construir sus conocimientos. Una ilustración de esto es que la comprensión de un niño de las reglas del lenguaje cambia y se vuelve más sofisticada a medida que el niño se desarrolla cognitivamente. Por ejemplo, los niños pequeños tienden a *regularizar en exceso* una palabra, como llamar “perrito” a todos los animales de cuatro patas. Eventualmente, a medida que su esquema cognitivo se vuelve más complejo, reconocen que los animales de cuatro patas tienen otras características distinguibles y pueden diferenciar a los animales usando este conocimiento. El lenguaje entonces, es una muestra de la comprensión cognitiva del niño. El desarrollo del lenguaje refleja una compleja interacción de oportunidades y experiencias. En consecuencia, existen amplios rangos en cuando los niños adquieren o demuestran habilidades lingüísticas particulares.



7.2c ¿La interacción social crea lenguaje? (NIDO)



Los niños aprenden el lenguaje mediante la interacción social.

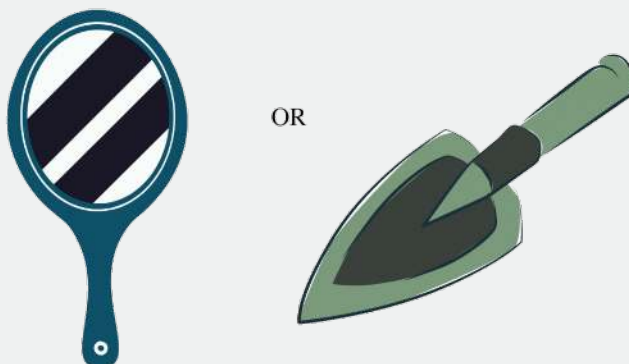
El lenguaje nos ayuda a conectarnos con los demás y comunicar nuestros pensamientos y propósitos. El lenguaje es una serie de transacciones sociales. Lev Vygotsky (1986) describió este proceso en su obra seminal, *Pensamiento y Lenguaje*, donde indica que los niños tienen intercambios sociales de sentido que les ayudan a unir sus ideas y su discurso, denominado *pensamiento verbal*. En esta serie de intercambios cooperativos, los adultos apoyan a los niños preparando, creando y proporcionando ambientes y eventos. Estas transacciones se vuelven fundamentales para cómo los niños construyen su aprendizaje con el apoyo útil de un compañero conversacional. Los niños pueden estar sirviendo como el socio más experimentado a medida que participan en transacciones con compañeros menos experimentados o aprenden nuevas expresiones de sus interacciones con los demás. Vygotsky podría argumentar que usar “perrito” para describir a los animales de cuatro patas crea oportunidades para escuchar otros nombres de animales a través de la interacción social. De hecho, el acto de conversación en sí podría ayudar al niño a aprender a autocorregirse y ampliar su comprensión con el tiempo. Vygotsky también indica que este aprendizaje de idiomas se lleva a cabo en un contexto social, influyendo en cómo y dónde los niños aprenden a aplicar sus pensamientos verbales a las interacciones. En la visión vygotskiana, el lenguaje es menos un *reflejo* del aprendizaje, que una *herramienta* para resolver problemas, socializar y completar tareas.



7.2d ¿Cómo se refuerza el lenguaje en el medio ambiente?

La teoría conductista del desarrollo del lenguaje (Skinner, 1957) sugiere que los niños aprenden sobre la comunicación a través de una serie de interacciones donde los sonidos que hacen, las palabras que producen y los gestos que utilizan, son el resultado de la imitación y posterior refuerzo. Este refuerzo, ya sea positivo, negativo o neutral, dirige el lenguaje que un niño valora y replica. Los niños pueden producir expresiones al azar, pero cuando les damos señales positivas a los niños, fortalece la probabilidad de que el niño repita esas expresiones intencionalmente (Menn & Stoel-Gammon, 2005). Por ejemplo, un bebé balbuceante que dice “mamamama” puede ser reforzado por una madre entusiasta que sonríe y se anima mientras dice: “¡Así es! ¡Mamá!” En otras palabras, las señales de retroalimentación en el entorno del niño influyen en su desarrollo del lenguaje.

📌 Pausar y Considerar: ¿Es el lenguaje una reflexión o una herramienta?



Hassan, de cinco años, se sentó en el suelo con ambos pies metidos en zapatos desatados. Mientras manejaba los cordones, dijo en voz alta: “Primero haces un lazo a las orejas de conejo, y luego las doblas. Tira de ella... ¡Ah! Tengo que intentarlo de nuevo”. El maestro se acercó y le preguntó a Hassan: “¿Quieres ayuda?” Él respondió: “Yo puedo hacerlo”. El maestro animó entonces a Hassan a seguir intentándolo. Después de varias iteraciones de intentar convertir cordones de orejas de conejo en zapatos atados, Hassan tuvo éxito. Al notar los zapatos atados de Hassan, su maestro exclamó: “¡Lo hiciste! Gran trabajo colgando ahí. Seguías intentando hasta que lo hiciste”. Al considerar las palabras de Hassan, ¿puedes ver edades y etapas reflejadas en su vocabulario? En esta instancia, ¿se utilizó el lenguaje como *reflejo* de los pensamientos de Hassan? ¿O fue una *herramienta* que ayudó a Hassan a completar la tarea? ¿Cuál fue el papel de la interacción social entre Hassan y su maestro?

Componentes del lenguaje

El lenguaje puede dividirse en cuatro dominios: fonología, gramática, semántica y pragmática. Estas cuatro áreas se refieren a los sonidos del lenguaje (fonología), cómo se juntan los sonidos (fonología y gramática), el significado/contenido (semántica) y el uso del lenguaje (pragmática) (Bloom & Lahey, 1978). Cada uno de estos dominios incluye la expectativa de que los usuarios del idioma producirán, recibirán y comprenderán el idioma.

Fonología

La fonología es la capacidad de distinguir y crear los sonidos del lenguaje (Bloom & Lahey, 1978). Los fonemas son las unidades más pequeñas del lenguaje, representando sonidos individuales. Por ejemplo, la palabra “chip” tiene tres fonemas: /ch/ /i/ /p/. Cada uno de estos tres sonidos es un fonema. Un fonema se enfoca únicamente en el sonido, sin tener en cuenta las combinaciones de letras o letras. Simplemente son los componentes del sonido que escuchamos en el lenguaje. Los niños muestran conciencia fonémica atendiendo estos sonidos, demostrando la capacidad de escucharlos y aislarlos. La fonética es el área de la fonología que emerge en último término, ya que los niños emparejan sonidos con letras y grupos de letras.

Gramática

La gramática es la combinación de cómo se combinan palabras y sonidos individuales para expresar significado (Bates et al, 1992). Las reglas gramaticales guían cómo se combinan las palabras para comunicar información. La gramática incluye *morfología* y *sintaxis*. La morfología se centra en la estructura dentro de la palabra, y permite la creación de palabras y frases complejas. Por ejemplo, muchas palabras se pueden hacer plurales agregando “s” al final de una palabra (por ejemplo, pájaro y aves). Los *morfemas* son las unidades más pequeñas del lenguaje que contienen significado. Algunos prefijos y sufijos de palabras contienen su propio significado, como “un” o “ing” en las palabras, “deshacer”, “desatar” o “hacer”, “atar”. Los niños pequeños frecuentemente cometen errores en esta área al aplicar una regla morfológica en todas las instancias (Bates et al., 1992). Por ejemplo, un niño podría decir: “Vi a los venados” (plural /s/) o “Yo estaba ahí” (pasado /ed/). Estas reglas son complejas y numerosas y los niños las aplican de la mejor manera posible dadas las limitaciones de lo que ya han aprendido. La *sintaxis* gobierna nuestras estructuras gramaticales como el orden de las palabras y el fraseo. El significado de “Mamá alimenta a Hermano” es diferente a “Hermano alimenta a mamá”. Los bebés muestran reconocimiento de cambios en el orden de las palabras (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001), y eventualmente aprenden a expresar el orden de las palabras de manera diferente para variar su mensaje. Un niño puede decir, “Mami teléfono” para simplemente indicar que el teléfono le pertenece a mamá, o puede decir, “Phone Mami” para indicar que el teléfono se está iluminando o sonando. Un padre que se ofrece como voluntario en una habitación de cuatro años descubrirá que los compañeros de clase de su hijo lo abordan universalmente como “el padre de Isaías”. El uso del /s/ para indicar posesión al final de Isaías es un morfema. “La comprensión del niño de que el orden de las dos palabras es ‘papá de Isaías’ en contraposición a “papá Isaías” es un uso de sintaxis.

Semántica

La semántica es el estudio del significado, incluyendo el vocabulario (Bates et al., 1992). La semántica puede enfocarse en el significado de una palabra individual o el significado de palabras particulares en el contexto de una oración completa. A modo de ilustración, la palabra “amigo” puede ser un sustantivo, como en “Tengo un amigo”. Amigo también puede ser un verbo cuando se habla de redes sociales, “Te haré amigo”. Los significados tienen algunas similitudes, representando una conexión con otra persona, pero el uso crea una diferencia en si estamos hablando de la persona real o hablando de la conexión con la persona. La semántica también incluye aspectos no verbales de palabras como la entonación y los gestos. Por ejemplo, “lo que sea” puede ser una respuesta inocua que denota muchas posibilidades, “¿Qué puedo comer de la mesa de refrigerios?” “Lo que sea”. En este caso, indica que el niño es bienvenido a comer cualquier cosa de la mesa. Con un cambio de tono y énfasis y tono de voz, “lo que sea” puede indicar una fuerte desaprobación. “No sabía que no se me permitía tener eso”. “¡Lo que sea!” La construcción del vocabulario es una parte crucial del aprendizaje y la comprensión de la semántica. Los infantes no comprenderán todo lo que escuchen en los primeros meses y semanas, pero notarán la forma en que se entregan las palabras y el contenido correspondiente. La exposición a oportunidades ricas normaliza el uso de las palabras introducidas, que por supuesto son totalmente contextuales. Por ejemplo, a Alyssa, de tres años, se le dio la opción entre la hora de la siesta con su oso y su manta, o su libro y su manta. En respuesta, le dijo a su madre: “Quiero otro ‘ternative’”. Alyssa ha aprendido que la palabra del vocabulario, “alternativa” se usa para indicar una elección, y puede usar la palabra “alternativa” aunque no pueda pronunciarla. La variedad de palabras a las que están expuestos los niños, y cómo son atraídos a las conversaciones, influye en las diferencias individuales en las tasas a las que los niños aprenden palabras (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001). La cantidad y calidad de las oportunidades importan profundamente. Todos los niños están expuestos al idioma que los adultos a su alrededor eligen para ellos, razón por la cual es importante que los entornos de aprendizaje temprano brinden oportunidades ricas y variadas para que los niños estén expuestos a significados de palabras y uso de palabras.

Pragmática

La pragmática es el uso social o transaccional del lenguaje, incluido el contexto de la conversación. Abarca no sólo lo que decimos, sino cómo lo decimos y a quién (Bates et al, 1992). La pragmática incluye reglas de cortesía, toma de turnos y el aspecto práctico de la comunicación. Saber que se debe responder a una pregunta cuando se hace una pregunta, es un ejemplo de pragmática. Otra instancia sería saber que uno debe guardar silencio en situaciones particulares o permanecer en el tema durante una conversación. El uso de diferentes estilos comunicativos que se adapten a diferentes compañeros lingüísticos es un componente clave de la pragmática. Uno puede saludar a un amigo diciendo: “¡Oye!” Pero, uno saluda a un jefe diciendo: “Buenos días”. La pragmática también puede ser no verbal, como en el uso del contacto visual. Los niños pueden aprender a temprana edad que un saludo apropiado sería besar a alguien una vez en cada mejilla o asentir cortésmente. Estas expectativas incluyen una comprensión de la

cultura y del papel conversacional. Por ejemplo, un niño puede reconocer con el tiempo que los miembros de la familia u otras personas con una herencia compartida deben ser recibidos con el saludo de beso de mejilla, pero que alguien fuera de esto sería saludado de manera diferente. Esencialmente, la pragmática incluye la capacidad de predecir y notar señales de la otra persona, incluyendo palabras, gestos y señales no verbales, y de reaccionar en consecuencia.

Pausa y Considera: No me gusta: go-fish.

Imani, de dos años y medio, deambuló hacia la mesa, donde se preparaba la merienda. Ella notó que las galletas naranjas en forma de pez dorado se vertían sobre una servilleta de papel. Arrugó la nariz, sacudió la cabeza y dijo enfáticamente: “No me gusta: go-fish”. Ella se acercó a la maestra, puso su mano en el brazo de la maestra y protestó: “No me gusta: ¡vaya a pescar!” El maestro reconoció a Imani y dijo: “No te gustan los peces de colores. También tenemos pretzels”. Imani gritó: “¡Petzas! ¡Petzas!” Entonces el maestro respondió: “Te voy a dar pretzels”.

La forma de expresión de Imani viene dictada por su relación con el maestro y los patrones conversacionales pragmáticos que ya han establecido. Cuando Imani puso su mano en el brazo de la maestra, estaba señalando la importancia de su mensaje. El significado de “Petzas” denota una comprensión semántica sobre lo que quiere Imani. Al considerar el intercambio de idiomas de Imani, ¿cómo se refleja la fonología en la pronunciación de Imani? ¿Cómo es evidente su comprensión de la gramática en su elección de palabras y orden?

Patrones de desarrollo del indicador Lan

Los niños adquieren el lenguaje a su propio ritmo, dominando los componentes del lenguaje a medida que se desarrollan. La totalidad de su viaje de desarrollo está lleno de señales que dan y reciben de los demás. El desarrollo individual de los niños tiene influencias biológicas, ambientales y contextuales. Este viaje es profundamente diferente para cada niño a partir de sus experiencias lingüísticas, que imparten sentido a sus intentos de comunicación. Incluso con diferencias individuales, existen algunos patrones predecibles. El desarrollo del lenguaje ocurre a medida que los niños desarrollan un lenguaje receptivo y expresivo de formas que fomentan la comunicación social, y existen etapas o ventanas identificables de crecimiento.

Lenguaje Receptivo

El *lenguaje receptivo* puede definirse como “cómo recibimos información y entendemos las palabras y su significado” (Departamento de Educación de Virginia, 2021). Para los efectos de este libro de texto, el lenguaje receptivo es la capacidad de comprender la información transmitida por otros. Esto incluye comprender las palabras u oraciones que se escuchan así como el significado de lo que se comunica a través de gestos o signos, o en forma escrita. El lenguaje receptivo implica la comprensión del material que se recibe, y se desarrolla previo al lenguaje expresivo (Bloom & Lahey, 1978). Generalmente entendemos más palabras de las que usamos. Todos los humanos tienen un vocabulario más receptivo que productivo, ya sea usando su hogar o un nuevo idioma (Clecki-Murcia & Oshtain, 2001). El lenguaje receptivo requiere el conocimiento del significado de los gestos o palabras que se comunican (McGuinness, 2005).



Los niños desarrollan un lenguaje receptivo previo al lenguaje expresivo.

Hay alguna evidencia de que sí respondemos a los sonidos prenatalmente, lo que indica que el lenguaje receptivo comienza antes del nacimiento. Los bebés en el útero a veces pueden responder a un ruido fuerte, lo que sugiere que pueden escuchar (Marno et al., 2016). Además del sonido, hay evidencia de que los bebés están aprendiendo patrones de habla y reaccionan en el útero pateando o demostrando una frecuencia cardíaca elevada (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Esta exposición temprana da como resultado una preferencia por el idioma o lengua materna de la madre en un recién nacido (Marno et al, 2016). Los bebés muestran un cambio en su frecuencia cardíaca cuando un hablante usa la lengua materna en comparación con un hablante que usa un idioma diferente (Pharia et al, 2017). Los recién nacidos incluso cambian su ritmo y patrón de chuparse el dedo en respuesta al lenguaje y a los hablantes que escuchan (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

Los padres involucran a los bebés en un lenguaje que difiere de otros puntos del ciclo de vida. Hablan a los bebés usando voces agudas con pronunciación y movimientos exagerados (Koester y Lahti-Harper, 2010). Este *discurso dirigido por niños* también se conoce como *motherese* o *parentese*, aunque es utilizado por otros adultos además de los padres. Los bebés oyentes responden al habla dirigida del niño con mayor estado de alerta y sonidos de exclamación. Los padres que usan el lenguaje de señas también demuestran una forma de discurso dirigido por niños con movimientos exagerados y expresiones faciales (Masataka, 1996). El discurso dirigido por niños tiene un propósito y demuestra atención hacia el infante (Koester y Lahti-Harper, 2010), pero es imposible decir realmente si está ocurriendo porque el padre inicia o el niño provoca la respuesta exagerada. De cualquier manera, es claro que hay algo innato en nuestro deseo y capacidad de conexión que se refuerza en nuestros primeros intentos de comunicación. En otras palabras, traemos al mundo nuestra capacidad lingüística preadaptada, y el medio ambiente a su vez da forma a nuestro desarrollo en estas áreas.

Durante la infancia el niño acumula una comprensión de los sonidos requeridos para el lenguaje al que está expuesto. Los niños nacen con la capacidad de producir y distinguir los sonidos requeridos para todos los idiomas, aunque prefieren su idioma materno (Marno et al, 2016). En el plazo de un año, sus cerebros comienzan a fortalecer las conexiones que necesitan para apoyar su idioma materno, y podar o dejar en desuso las conexiones que no les ayudan a alcanzar sus metas comunicativas. A los 10 meses de edad, su capacidad para distinguir entre sonidos que no están en su idioma materno ha disminuido (Conboy & Kuhl, 2011), aunque esta pérdida no ocurre en su lengua materna. Este proceso de distinguir los sonidos de la lengua materna fortalece la capacidad de aprender el idioma en general (Kuhl et al, 2005). El lenguaje receptivo es de desarrollo, y los plazos de referencia se superponen entre sí como se ve en las tablas a continuación.

Progresión del Desarrollo: Lenguaje Receptivo

Cuadro 7.1 “Progresión del desarrollo: lenguaje receptivo” El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS); Pautas de aprendizaje del nacimiento al Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Progresión del desarrollo	CLLD1.2 Usando Vocabulario y Claves No Verbales para Comunicarse
Infancia Temprana 0-8 meses	• Responde al altavoz girando la cabeza o cambiando la mirada del ojo (CLLD1.1a) • Responde a cambios de tono o voz (CLLD1.1b) • Dirige la atención a sonidos u objetos apuntados a/a (CLLD1.1c) • Responde buscando cuando se llama al nombre (CLLD1.1d)
Infancia Posterior 6-14 meses	• Sigue peticiones simples emparejadas con gestos (CLLD1.1e) • Comienza a responder a través de sonidos o gestos a las preguntas de los demás (CLLD1.1f) • Hace diferentes sonidos para llamar la atención (CLLD1.1g) • Entiende y responde a comandos y gestos simples (p. ej., mira/contacto visual compartido; puede estar influenciado por expectativas culturales) (CLLD1.1h) • Reconoce objetos comunes cuando se les nombra (por ejemplo, cup) (CLLD1.1i) • Comienza a mostrar comprensión de aproximadamente 50 palabras (CLLD1.1j)
Niños tempranos 12-24 Meses	• Utiliza sonidos o señales no verbales para responder a la lectura oral (CLLD1.1k) • Responde a solicitudes simples (CLLD1.1l) • Identifica personas, animales y objetos familiares (CLLD1.1m) • Comienza a entender los sustantivos (CLLD1.1n) • Comienza a entender palabras de acción (p. ej., saltar, presionar, ir, detener) (CLLD1.1o) • Finaliza una tarea en respuesta a una solicitud (por ejemplo, recoge tu copa, ve a buscar tu abrigo) (CLLD1.1p) • Identifica personas, animales y objetos familiares (usando gestos, palabras o sonidos) (CLLD1.1q) • Comienza a reconocer algunas partes del cuerpo (CLLD1.1r) • Entiende y responde a algunos pronombres (mío, tú, yo) (CLLD1.1s)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	• Escucha y atiende el lenguaje hablado y los textos de lectura en voz alta (CLLD1.1t) • Sigue instrucciones simples y cortas para prácticas rutinarias (CLLD1.1u) • Entiende y responde a varios cientos de palabras o más (CLLD1.1v) • Entiende y responde a diferencias básicas de palabras de atributos como pronombres personales (yo/yo/tú/it) y posesivos (mi y mío) (CLLD1.1)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	• Demuestra comprensión respondiendo preguntas (CLLD1.1x) • Sigue instrucciones no relacionadas de dos pasos (CLLD1.1y) • Entiende y responde a conceptos espaciales (por ejemplo, entrada/salida, debajo, frente, detrás) (CLLD1.1z)
Preescolar Posterior	• Responde preguntas y agrega comentarios relevantes al tema

Progresión del desarrollo	CLLD1.2 Usando Vocabulario y Claves No Verbales para Comunicarse
44-60 Meses	(CLLD1.1aa) • Comienza a demostrar comprensión de los mensajes implícitos basados en el tono y/o gestos del hablante (por ejemplo, dedo en labio y decir “shhhh” significa estar callado) (CLLD1.1ab) • Entiende y responde a palabras para conceptos descriptivos (ej., duro, cuadrado) (CLLD1.1ac) • Sigue instrucciones relacionadas con 2-3 pasos y algunas nuevas direcciones relacionadas con rutinas familiares y diarias (CLLD1.1ad) • Demuestra comprensión de la comunicación que incluye una variedad de oraciones complejas relacionadas con historias familiares, actividades de aprendizaje y eventos (por ejemplo, Después de que Clifford el perro llegó a casa, jugó con Emily Elizabeth). (CLLD1.1ae)

Lenguaje productivo o expresivo

El lenguaje productivo o expresivo es cómo usamos el vocabulario para describir objetos, acciones y eventos. En este libro de texto, el lenguaje expresivo incluye el lenguaje que producimos para comunicar nuestro significado y mensajes a los demás. Esto puede ocurrir a través del uso de sonidos verbales o no verbales, gestos, palabras o lenguaje escrito. El lenguaje expresivo y el lenguaje productivo son términos intercambiables que implican que el niño está expresando o produciendo lenguaje con el propósito de que se entienda su intención. El lenguaje expresivo se desarrolla más tarde que el lenguaje receptivo (Celci-Murcia & Oshtain, 2001) y el vocabulario expresivo o productivo de uno es menos que el vocabulario receptivo. Como señalan Celci-Murcia & Oshtain (2001), el uso del lenguaje expresivo implica un dominio receptivo del lenguaje, pero lo contrario no es necesariamente cierto. Los infantes muestran reconocimiento de palabras cotidianas comunes mucho antes de producir sus propias primeras palabras. Los niños vuelven la cabeza al escuchar su propio nombre antes de que puedan decirlo, y se agarrarán y descortarán ansiosamente las manos al escuchar que están a punto de comer un alimento familiar preferido.

7.4b1 Preverbales s tages de l anguage d evelopment. El desarrollo del lenguaje ocurre a lo largo de una trayectoria que comienza con la expresión preverbal. El lenguaje productivo/expresivo evoluciona a través de etapas que pasan de los sonidos tempranos a la formación de palabras. Stark (1986) creó un marco para describir el lenguaje expresivo, esbozado en la siguiente tabla.

Marco de cinco etapas de Stark

Cuadro 7.2 “Marco de cinco etapas de Stark”. El contenido se basa en Stark R. E. (1986). Desarrollo de características segmentarias de prespeech. En Estudios en Adquisición del Lenguaje, Fletcher P, Garman M (eds). Universidad de Cambridge Prensa:149—173.

Escenario	Nombre artístico	Edad de inicio	Características
Etapa 1	Lloro reflexivo y sonidos vegetativos	Al nacer	• Llorando • Estornudar • Eructos
Etapa 2	Cocinar y risas	6-8 semanas	• Ruidos
Etapa 3	Juego vocal	Entre 17 y 30 semanas	• Sonidos consonantes desde la parte frontal de la boca como muh, puh, nuh, buh, duh, • Alguna presencia de sonidos vocales • Ruidos con la boca como soplar frambuesas o hacer clic en la lengua
Etapa 4	Canónico/reduplicativo	7-9 meses	• Sílabas en combinaciones consonante-vocal (ma-ma-ma)
Etapa 5	Balbuceo no reduplicativo	10 meses	• Varias combinaciones consonante-vocal • Toma ritmo y tono de conversación

Nuestras primeras vocalizaciones son los gritos, que comienzan en el nacimiento, y reflejan nuestra producción de lenguaje preverbal. Si bien puede comenzar como un instinto, estos primeros gritos le permiten a un cuidador saber que un bebé está angustiado y requiere cuidados. Esta ciertamente es una forma temprana de comunicación. Con el tiempo, los niños agregan otros tipos de sonidos a su colección ya sean accidentales, como un estornudo, o intencionales como un gruñido. La primera etapa de *llanto reflexivo y sonidos vegetativos*, incluye vibraciones de las cuerdas vocales, eructos y soplos, y otros sonidos hechos accidentalmente o a propósito (Stark, 1986).

La segunda etapa comienza entre las 6 y 8 semanas e incluye *arrullos y risas*. Los niños en esta etapa suenan un poco como búhos ya que repiten estos sonidos vocales una y otra vez (Menn & Stoel-Gammon, 2005). Durante esta etapa, los niños comienzan a reír y señalar su placer a través del uso de la sonrisa social que emerge en algún momento entre 4 y 8 semanas.

La tercera etapa, el *juego vocal*, surge cuando los niños tienen entre 17 y 30 semanas de edad. En el juego vocal los niños hacen sonidos vocales y otros sonidos incluyendo consonantes o sonidos de fricción, como soplando frambuesas o haciendo clic en su lengua. En esta etapa, los niños también agregan sonidos consonantes a sus arrullos, llamados *balbuceo* (Fagan, 2015). Estos intentos preliminares, llamados *balbuceos marginales*, ven a los niños produciendo algunas consonantes con sonidos vocales, pero sin sílabas verdaderas. Un niño puede producir consonantes en la parte frontal de la boca, como “buh”, pero no necesariamente puede producir el sonido vocal de una manera claramente distinguible.

La cuarta etapa, el *balbuceo canónico o reduplicativo* surge cuando los niños tienen entre 7 y 9 meses de edad, y se distingue de la etapa anterior por distintos sonidos de sílabas. El balbuceo se vuelve más complejo con el tiempo, tomando aproximaciones más cercanas de las palabras, y los ritmos y tonos de la lengua materna (Lipkind et al, 2013). Esta versión más compleja del balbuceo se llama *balbuceo abigarrado* (Grater, et al, 2015) o *balbuceo canónico* (Vihman & Greenlee, 1987).

La quinta etapa, el *balbuceo no reduplicativo*, es la producción de sonidos que suenan muy parecidos al lenguaje, aunque las palabras no coincidan. Los niños usan combinaciones de consonantes distintivas, y el ritmo y el tono del lenguaje suena como el habla. Además, padres e hijos participan en intercambios comunicativos llamados *protoconversación* (Gratier, et al, 2015). La

protoconversación ocurre cuando el bebé arrulla o balbucea y el padre responde al bebé. Aunque la conversación puede no comunicar un significado particular, o puede parecer sin sentido, en realidad es muy útil ya que los niños están escuchando sonidos del lenguaje, aprendiendo sobre tomar turnos conversacionales y aprendiendo que alguien los escuchará.

7.4b2 Holofrasas/ single words. Holofrasas/palabras individuales aparecen a medida que los niños pasan de balbucear a producir sonidos más organizados y familiares. Los sonidos que los niños usan para balbucear, pueden ser sonidos que escuchan en el lenguaje y pueden imitar, pero también pueden representar sus primeras palabras (Menn & Stoel-Gammon, 2005). Esto puede ocurrir aunque sea difícil reconocer la palabra desde una perspectiva adulta. Ejemplos de esto pueden ser el nombre de un hermano que es difícil de pronunciar como “La-la” para “Greta” o “Go” para los más difíciles de pronunciar “John”. Además, un niño puede usar una palabra para denotar una frase completa o intención que pretende comunicar. Por ejemplo, “Fue-da” (una aproximación de “afuera” que significa “afuera” en español) puede comunicar que el niño quiere salir afuera. En un estudio seminal de padres e hijos de tres ciudades, Bates et al, (1994), proyectan que los niños puedan pronunciar su primera palabra a los ocho meses, aumentando a un vocabulario de aproximadamente 10 palabras al final del primer año, y 312 palabras cuando estén al final del segundo año. El lenguaje productivo incluye signos y gestos, y al igual que con el desarrollo receptivo del lenguaje, tiene una trayectoria que permite diferencias individuales.

Hay diferencias individuales sustanciales en el desarrollo del lenguaje a lo largo del tiempo. Algunos niños muestran un crecimiento distribuido uniformemente en el vocabulario, mientras que otros muestran un “estallido” de vocabulario (Bates et al, 1992). Así como el desarrollo físico tiene un rango de normatividad (por ejemplo, caminar entre 10 y 16 meses) el desarrollo del lenguaje también tiene rangos para demostrar habilidades de comunicación, como se describe en la tabla a continuación.

7.4b3 Dos — frases de palabras. Las frases de dos palabras emergen cuando los niños dominan palabras individuales, luego comienzan a juntarlas en combinación, “¡Me Cookie!” El rango de desarrollo para esto es aproximadamente de 14 a 24 meses con 20 meses reportados como la edad media (Bates, et al, 1992). Existe una fuerte relación entre el desarrollo de las palabras y las combinaciones de palabras, sin embargo hay variaciones en la forma en que los niños combinan palabras para usar el lenguaje. En investigaciones previas, aproximadamente el 20% de los niños producían combinaciones de palabras con vocabularios menores de 50 palabras, mientras que otro 15% de los niños no producían ninguna combinación de palabras a pesar de que sus vocabularios estaban entre 100 y 300 palabras (Bates, et al, 1992). Los niños suelen agregar palabras a las dos combinaciones de palabras en frases que primero aparecen sin elementos gramaticales (Fenson et al, 1994). Por ejemplo, cuando Imani dijo: “No me gusta: go-fish (goldfish)”, esto demuestra cómo un niño usa frases cortas para comunicar sus ideas sin seguir reglas gramaticales.

Cuadro 7.3 “Lenguaje expresivo”

Lenguaje expresivo

La Tabla 7.3 es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Pautas de Aprendizaje al Nacimiento Cinco. Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Progresión del desarrollo	CLLD1.2 Usando Vocabulario y Señales No Verbales para Comunicarse
Infancia Temprana 0-8 meses	• Utiliza sonido, inflexión y gestos para comunicar necesidades, deseos o emociones (CLLD1.2a) • Lloro, arrulla, balbucea y hace otros sonidos (CLLD1.2b) • Alcances y puntos para comunicarse (CLLD1.2c)
Infancia Posterior 6-14 meses	• Imita acciones ajenas como comunicación no verbal (CLLD1.2d) • Hace protestas/demandas vocales o no vocales (CLLD1.2e) • Vocaliza o hace gestos (p. ej., señalar o usar lenguaje de señas) para comunicarse o dirigir la atención del adulto (CLLD1.2f) • Participa e inicia la comunicación con miembros de la familia u otros familiares mediante el uso de sonidos consistentes, gestos y algunas palabras (CLLD1.2g)
Niños tempranos 12-24 Meses	• Repite palabras escuchadas en conversaciones (CLLD1.2h) • Hace simples solicitudes de una palabra como decir o firmar “leche” o “leche” al pedir una bebida (CLLD1.2i) • Usa vocabulario para artículos y eventos familiares (por ejemplo, sombrero, pelota) (CLLD1.2j) • Comienza a combinar palabras, verbalmente o a través de la firma (e.g., haciendo solicitudes a través de uso/enunciados de dos y multipalabras como “comer- o comer- ‘nana’/banana”) (CLLD1.2k)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	• Hace preguntas breves y solicita aclaraciones (CLLD1.2l) • Habla o firma oraciones cortas, y algunas oraciones ampliadas, y es entendido por compañeros familiares o adultos la mayor parte del tiempo (CLLD1.2m) • Comienza a usar tipos más diversos de palabras, como palabras de color y cantidad (todas, algunas, más e incluyendo números) (CLLD1.2n)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	• Comienza a usar oraciones complejas y a hacer preguntas sencillas (por ejemplo, “Después de que el hombre de pan de jengibre corrió, nadó sobre la espalda del zorro”; “¿Qué le pasó al hombre de pan de jengibre?”) (CLLD1.2o) • Responde preguntas de personas desconocidas, incluidas algunas preguntas abiertas (CLLD1.2p) • Utiliza adjetivos para describir personas, objetos o entornos (CLLD1.2q) • Comienza a usar preposiciones (p. ej., in, on) (CLLD1.2r)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	• Utiliza gramática apropiada para la edad en conversaciones y frases y oraciones cada vez más complejas (por ejemplo, usa verbos irregulares en tiempo pasado como came, ran, fell, broke, went, told, did) (CLLD1.2s) • Responde cómodamente a preguntas abiertas (CLLD1.2t) • Vuelve a contar historias y eventos en secuencia con múltiples detalles (por ejemplo, vuelve a contar Los tres osos señalando tres sillas, tres camas, etc.) (CLLD1.2u)

Lenguaje Social

El lenguaje no puede considerarse fuera de su papel social ya que el propósito del lenguaje es comprender y ser entendido. Esto lleva consigo el peso de expectativas, esperanzas, necesidades y deseos. La forma en que usamos sonidos, gestos y acciones para comunicarnos es de naturaleza social. Después de todo, las conversaciones deben eventualmente tener compañeros conversacionales. Vygotsky enfatizó la naturaleza transaccional del lenguaje al considerar la influencia del mundo social en nuestro desarrollo cognitivo. Vygotsky enfatizó que el lenguaje era una herramienta de aprendizaje, más que meramente un reflejo de lo que el niño sabe (1986). De hecho, el estilo conversacional de las personas más cercanas al niño influye en el desarrollo de su lenguaje, ya que imitan a quienes los rodean. Los comportamientos de los adultos, como la expansión de las declaraciones de los niños, y la reformulación y comentario sobre estas expresiones, son útiles para el crecimiento. Los padres también difieren en su estilo conversacional, al igual que los hermanos. Los indicadores del lenguaje social incluyen cosas como responder y dar vueltas, u otros signos de lenguaje pragmático. El lenguaje de los niños se desarrolla cuando tienen experiencias con parejas conversacionales que se involucran con ellos y nutren su crecimiento.

Tabla 7.4 “Aprender y participar en interacciones conversacionales”

Aprender y participar en interacciones conversacionales

Progresión del desarrollo	CLLD1.3 Aprendizaje y participación en interacciones conversacionales
Infancia Temprana 0-8 meses	• Responde y se involucra con un compañero adulto o mayor (CLLD1.3a) • Reacciona a las señales faciales y al contacto visual (CLLD1.3b) • Se engancha balbuceando (CLLD1.3c)
Infancia Posterior 6-14 meses	• Se turna en “conversación” o juego vocal con adultos (CLLD1.3d) • Se da vuelta, sonríe y comienza a hablar cuando se habla el nombre (CLLD1.3e) • Comienza a seguir a los adultos apuntando o fijando la mirada para establecer una atención conjunta (por ejemplo, mira a través de la habitación cuando el adulto señala o mira) (CLLD1.3f)
Niños tempranos 12-24 Meses	• Responde con expresiones faciales, vocalizaciones y/o gestos para entablar conversación con otros (CLLD1.3g)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	• Utiliza respuestas verbales simples y gestos no verbales (CLLD1.3h) • Utiliza palabras, gestos, signos y frases para conversar con otros (CLLD1.3i) • Comienza a hacer y responder preguntas (CLLD1.3j)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	• Continúa una conversación a través de varios intercambios con o sin ayuda de adultos (CLLD1.3k) • Alterna entre roles de altavoz oyente (CLLD1.3l) • Pregunta y responde a preguntas (CLLD1.3m)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	• Comienza a hacer coincidir el lenguaje con contextos (por ejemplo, volumen de voz, inflexión/ascenso y caída de la voz en el habla, y rituales de separación/saludo) (CLLD1.3n) • Participa en múltiples conversaciones de ida y vuelta con adultos de maneras que pueden ser dirigidas a objetivos (como resolver problemas) (CLLD1.3o) • Pregunta y responde a preguntas con información precisa (CLLD1.4p)

La Tabla 7.4 es de los *Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Pautas de Aprendizaje de Nacimientos*. Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Diferencias lingüísticas en niños

Las tablas de progresión del lenguaje del desarrollo muestran patrones típicos de adquisición del lenguaje. Sin embargo, las habilidades lingüísticas de muchos niños se desarrollan de acuerdo con diferentes líneas de tiempo. Las áreas comunes de diferencias lingüísticas pueden incluir niños que son aprendices multilingües, niños sordos o con problemas de audición y niños que tienen autismo. Algunos niños pueden exhibir retrasos en el lenguaje o retrasos en el habla y mostrar marcadas diferencias en cómo y cuándo se comunican. Comprender los patrones de desarrollo típicos permite a los educadores reconocer cuándo es posible que sea necesario involucrar a los proveedores de servicios de intervención adicionales. Si bien no se debe esperar que los maestros de la primera infancia diagnostiquen retrasos en el lenguaje, la familiaridad con el desarrollo del lenguaje ayuda a los maestros a

determinar cuándo sugerir una derivación para una evaluación y cómo contextualizar los intentos y el dominio del lenguaje de los niños.

7 niños que son aprendices multilingües



Los niños multilingües aprenden a pensar en más de un idioma.

Los niños que comienzan a aprender más de un idioma antes de los cinco años se definen como aprendices de dos idiomas (McManis, 2012). Este texto utiliza el término estudiantes multilingües porque es más inclusivo y reconoce que algunos niños pueden hablar más de dos idiomas en su hogar, escuela y entornos comunitarios. Algunos niños están expuestos a más de un idioma desde el nacimiento, y otros son introducidos a un nuevo idioma al ingresar a un entorno de aprendizaje temprano (Castro, García, & Marcos, 2013; Genessee, 2010). Aprendiz de idioma inglés es otro término que se usa para describir a un niño que está inmerso en inglés al ingreso escolar formal o después y cuyo idioma materno no es el inglés (Halle et al, 2012). En otras palabras, cuando la exposición a un idioma diferente ocurre durante los años preescolares y menores, los definiríamos como aprendices multilingües. Una vez que ingresan al sistema educativo K-12, pueden ser identificados como Aprendices del Idioma Inglés. Reconocer que algunos niños llegarán a contextos de aula con más de un idioma es importante porque cuando los niños están aprendiendo más de un idioma, su trayectoria de desarrollo difiere de la de los niños monolingües.

7.5a1 Receptivo lenguaje multilingüe en hijos. Los niños pequeños tienen una capacidad precableada o innata de aprender más de un idioma desde el nacimiento, y los niños pequeños pueden dominar más de un idioma si la exposición múltiple ocurre en cantidad y con calidad (Espinosa, 2013). Los infantes bilingües desarrollan dos sistemas lingüísticos separados pero conectados (Conboy, 2006). Debido a que los niños bilingües deben desarrollar vías neuronales y conexiones que sean diferentes a los niños monolingües, su desarrollo cognitivo también se verá diferente al de los niños monolingües. La investigación demuestra que la adquisición de múltiples idiomas influye en los mecanismos de aprendizaje cognitivo y lingüístico (Espinosa, 2013) y da como resultado ventajas que son evidentes en el desarrollo cognitivo (Bialystok, 2009).

7.5a2 Productivo/ expresivo lenguaje multilingüe en niños. A medida que los niños entran en nuevos entornos lingüísticos o negocian varios idiomas, los educadores pueden notar diferencias en el lenguaje expresivo. La escucha y la comprensión tienden a desarrollarse primero. Los educadores pueden notar que un niño parece reticente a involucrarse verbalmente en un nuevo entorno lingüístico prefiriendo observar y escuchar silenciosamente a sus compañeros y educadores hablando a su alrededor. Frecuentemente referido como el *período silencioso*, es un importante espacio de aprendizaje para los niños ya que están internalizando los patrones fonológicos y gramaticales comunes del nuevo lenguaje. Durante este tiempo, el lenguaje expresivo de un niño puede parecer retrasado, particularmente en la escuela, e incluso en casa. Pero, es importante recordar que los niños están usando este tiempo para desarrollar su vocabulario a través de los idiomas. Cuanto más pequeño es un niño, más tiempo puede durar el período de silencio, por lo que se observa comúnmente en entornos de aprendizaje temprano (American Speech, Language and Hearing Association n.d.).

Si bien los niños multilingües pueden presentarse de manera diferente a los niños monolingües en términos de desarrollo de la alfabetización, es importante considerar todo su contexto lingüístico; no hacerlo podría resultar en que un educador de la primera infancia interprete las diferencias percibidas como un retraso del lenguaje (Espinosa, 2013). Por ejemplo, los niños multilingües pueden parecer tener vocabularios más pequeños si solo se evalúa un idioma. Sin embargo, cuando los educadores evalúan el conocimiento de vocabulario combinado de un niño a través de contextos lingüísticos, se reconoce la verdadera profundidad de su conocimiento del lenguaje. De igual manera, los niños multilingües pueden tardar un poco más en articular sus ideas al hablar porque el niño está trabajando para determinar qué idioma usar en la situación actual. El proceso que utilizan los niños multilingües para pasar de un idioma a otro se llama *cambio de código* y es una tarea de procesamiento adicional para los niños (Castro, 2013). El desafío cognitivo adicional de moverse entre dos idiomas se asocia positivamente con la función ejecutiva y la flexibilidad cognitiva (Espinosa, 2013). Por lo tanto, es importante que los educadores permitan a los niños que hablan varios idiomas más tiempo para comunicar sus ideas y proporcionar tiempo de espera adicional al completar evaluaciones de vocabulario de recuperación de palabras (Espinosa, 2013).

Además del cambio de código, algunos niños también podrían mezclar los idiomas en un proceso llamado *mezcla de código* (Peterson, 1988). Un niño puede comenzar a hablar un idioma y cambiar a otro o insertar vocabulario de un idioma en una oración que comience con el otro idioma. Por ejemplo, un niño puede decir, “Quiero cookie” para indicar el deseo de una cookie en lugar de completar la frase completa en inglés, o la frase completa en español. Los padres, maestros u otros adultos pueden percibir la mezcla de códigos como evidencia de un retraso o un problema (McManis, 2012). Sin embargo, los niños que están mezclando código a veces lo hacen dentro de un contexto en el que se puede esperar que sean entendidos. Un niño que dice, “más leche” puede anticipar razonablemente que los adultos discernirán el deseo de leche. Incluso cuando se insertan palabras de vocabulario, los niños conservan internamente el conjunto más amplio de reglas lingüísticas para cada uno de sus idiomas (McManis, 2012). Por lo tanto, la mezcla de códigos debe ser un indicador de que los niños todavía están construyendo vocabulario y progresando con el desarrollo de su lenguaje mientras crean sus mapas internos para cada idioma.

Los niños pequeños se encuentran en una ventana ideal, o período sensible, para dominar las funciones y estructuras del lenguaje (Conboy & Kuhl, 2011). Si bien puede haber diferencias en la rapidez con la que se comunican los niños que hablan múltiples idiomas, no existen diferencias aparentes entre la conciencia fonológica o las habilidades de decodificación de los niños multilingües y monolingües (Espinosa, 2013). Lo mismo es cierto para la ventana de desarrollo de las ocurrencias de las primeras palabras. El desarrollo temprano de las habilidades lingüísticas de los niños multilingües, incluyendo la semántica, la sintaxis, la conciencia fonológica y la morfología, proporcionan al niño la capacidad de pensar en su comprensión del lenguaje. Además, la capacidad de comprender y pensar en el lenguaje se aplicará a ambos idiomas (Lopez & Greenfield, 2004).

Las ganancias a largo plazo para múltiples idiomas son obligatorias, son evidentes en la cognición y la cultura y pueden tener implicaciones económicas para el niño más adelante (Bialystok, 2009). A algunos maestros les puede preocupar que si un niño no habla inglés ahora, más adelante tendrán dificultades con el inglés. De hecho, los niños eventualmente aprenden inglés. Aprender más de un idioma en última instancia no obstaculiza la capacidad de aprender inglés o de desempeñarse bien en las tareas académicas cuando se apoyan los idiomas del hogar y de la escuela (Barnett et al, 2007). Los niños que aprenden el idioma inglés mantienen el ritmo o superan a los hablantes nativos de inglés si dominan el inglés por Kindergarten (Halle et al, 2012). Por lo tanto, permitir que los niños se comuniquen a través de los idiomas es una práctica valiosa para que los educadores

Pausa y Considera: Calabaza, Calabaza

La señora Katrina sostuvo en su regazo a Sebastián, de 22 meses, leyéndole durante la mañana tranquila en su salón de clases de dos años de edad. Señaló las imágenes del libro de la pizarra y dijo: “calabaza”. Sebastián volvió a mirarla con ojos brillantes y señaló la imagen y sonrió. No contestó. Repetidamente a través del libro, Katrina señaló calabazas e impulsó a Sebastián a decir: “Calabaza”. No sólo Sebastián no estaba dispuesto a repetir la palabra, “calabaza”, mientras leía libros, sino que la señora Katrina notó que Sebastián tenía muy poco que decir en la escuela. La señora Katrina preguntó a la familia si Sebastián hablaba en casa, y mamá inmediatamente expresó su preocupación. Mamá dijo que en casa señalaba artículos y decía “mamá” o “papi”, pero en general estaba muy callado. Mamá indicó que le preocupaba que Sebastián “no aprendiera inglés”. Los padres y Katrina trabajaron juntos para referir a Sebastián para una evaluación para los servicios de intervención temprana para determinar si hubo un retraso en el lenguaje. Más tarde esa misma semana, el aula fue a una granja de calabazas para una excursión de campo. Sebastián se acercó a una calabaza muy grande en el frente y dijo en voz alta: “Cabasasa”, una aproximación de la palabra española para

calabaza, “calabaza”. Luego comenzó a reír y puso sus manos sobre muchas de las calabazas grandes y pequeñas que le rodeaban, cada vez gritando “¡Cabasasa!”

¿Qué evaluaciones podría hacer el profesor sobre el desarrollo del lenguaje de Sebastián? ¿Qué preguntas podría hacerle el maestro a la familia que hubiera brindado información más útil? ¿Qué suposiciones debe evitar el profesor? ¿Cuál debe ser la orientación del profesor a las necesidades de este alumno?

7. 5b Niños sordos o con problemas de audición

El lenguaje oral y la escucha dependen del sistema auditivo, y cuando hay pérdida auditiva, se altera el desarrollo del lenguaje. La pérdida auditiva varía desde sordera completa hasta audición parcial. Cuando la pérdida auditiva va de severa a profunda, existen barreras sustanciales para el desarrollo del lenguaje oral (de Oliveira Sobreira, 2015). Esto es particularmente cierto en niños que pierden la audición poco después del nacimiento o son sordos de nacer (de Oliveira Sobreira, 2015). La sordera y las deficiencias auditivas no impiden que un niño se comunique. El diagnóstico e intervención tempranos es importante, para que los niños puedan experimentar una gama completa de posibilidades para desarrollar el lenguaje, externo al habla y a la audición.

7. 5b1 Receptivo l anguage en c hildren que son d eaf y h ard de h earing. La adquisición del lenguaje para niños que usan lenguaje de señas tiene similitudes estructurales con el desarrollo del lenguaje oral en niños oyentes (Schlesinger & Meadow, 1972). De hecho, los niños que aprenden el lenguaje de señas demuestran un inicio del *primer signo* antes que escuchar a los niños demostrar palabras habladas (Schlesinger, 1978). Bonvillian y colegas (1983) encontraron que los niños sordos en su estudio mostraron un logro más temprano de hitos adicionales. La producción temprana del primer signo a menudo ocurre con la primera palabra aproximadamente a los 8.5 meses con un rango de 5.5 meses a 12 meses. Los niños adquieren vocabulario de lenguaje de señas rápidamente, demostrando un tamaño promedio de 10 signos a la edad de 1 año, y 50 palabras a los 18 meses (Bonvillian et al., 1983). El promedio para armar dos señales es de 17 meses con un rango de 12.5 a 22 meses. Esto es consistente con lo que sabemos sobre la capacidad de los niños pequeños para usar el lenguaje de señas. Schlesinger y Meadow (1972) sugieren que todos los niños aprenderían a firmar antes de aprender a hablar, si estuvieran expuestos al lenguaje de señas.

El deseo y esfuerzo por comunicarse es universal; los padres, familiares y otros adultos desean participar en transacciones de lenguaje social con niños (Marschark & Waters, 2008). La interacción con los padres tiene algunas características que son las mismas con todos los niños. Los padres sordos demuestran una versión del discurso dirigido por niños, enfatizando su comunicación firmada con los bebés usando grandes movimientos, incorporando repeticiones y sosteniendo signos más largos de lo habitual (Koester & Lahti-Harper, 2010). Esto es similar a cómo los padres oyentes usan la entrada vocal exagerada, el cambio de tono y los contornos melódicos cuando participan en el habla dirigida por niños (Koester y Lahti-Harper, 2010). Los infantes sordos muestran mayor atención y capacidad de respuesta a los signos dirigidos por el niño (Masataka, 1996). Ya sea que los padres se comuniquen vocalmente o a través del lenguaje de señas con sus bebés, lo están haciendo de una manera más dramática y exclamatoria, acompañados de gestos faciales exagerados. Para todos los niños, los gestos se encuentran entre las primeras experiencias del lenguaje receptivo y expresivo, y éstas son precursores para desarrollar un lenguaje más complejo a través del habla o el lenguaje de señas (Volterra et al., 2005).

7. 5 b2 Productivo/ e xpresivo l anguage en c hildren que son d eaf y h ard de h earing. Los bebés y niños pequeños sordos o con problemas de audición participan en el juego simbólico como parte de sus experiencias de lenguaje expresivo y al hacerlo, practican usando gestos y a veces sonidos o palabras orales. El desarrollo de gestos y el número de palabras y frases entendidas o producidas se relaciona con logros específicos en el juego simbólico (Yoshinaga-Itako et al., 1998). Los niños que demuestran niveles de lenguaje expresivo más altos hacen más intentos de enunciados, palabras y combinaciones de palabras. Todas las manifestaciones del lenguaje expresivo, incluyendo el lenguaje hablado y la salida de signos, son fuertes predictores del resultado del habla, sugiriendo amplias oportunidades para la práctica apoya el desarrollo de las habilidades del habla (Yoshinaga-Itako et al., 2020). Por lo tanto, las oportunidades para participar en el juego social fortalecen el lenguaje productivo con niños sordos o con problemas de audición.



Algunos niños utilizan el lenguaje de señas para comunicarse.

La capacidad del habla se ve afectada por la gravedad de la pérdida auditiva (de Oliveria Sobreira et al., 2015). Algunos niños tienen problemas de audición con pérdida auditiva de leve a grave, y algunos niños son sordos con pérdida auditiva profunda, o tienen pérdida auditiva y visual. Todas estas posibilidades impactan en la trayectoria de cómo el niño aprende a comunicarse y cómo los educadores y las familias estructuran las oportunidades de aprendizaje para los niños. Los niños que tienen implantes cocleares tempranos pueden tener mejores habilidades auditivo-lingüísticas (de Oliveira Sobreira et al., 2015). Sin embargo, los implantes cocleares no siempre son suficientes para resolver la pérdida auditiva, y los resultados son variables (Peterson et al., 2010). La capacidad del habla de los niños con pérdida auditiva de leve a grave se vuelve más similar a medida que los niños llegan a la adolescencia, pero la capacidad del habla de los niños con pérdida auditiva profunda está menos desarrollada. El éxito de un niño también puede verse afectado por la frecuencia de los signos junto con el habla, junto con el nivel de audición de uno (Marschark & Knoors, 2012, Yishinaga-Itano, 1998). Los enfoques para la comunicación pueden incluir lenguaje de señas, lenguaje de señas táctil, habla con señales, audífonos e implantes cocleares. Las decisiones sobre qué estrategias usar están determinadas por las necesidades del niño, las preferencias familiares y la disponibilidad de servicios o entornos de aprendizaje temprano.

Pausa y Considera: Rainsticks y Tarjetas Picture

Pasan seis semanas en el año escolar, y la señora Noora ha notado que Deon, de 3 años, tiende a ser el último niño en dejar los centros y unirse al grupo para realizar actividades. Deon no suele cantar en tiempo de círculo, aunque hace los movimientos de la mano y se une en algunas palabras en el coro. Deon sí responde al lenguaje, pero es inconsistente. A veces parece estar en su propio mundo en lugar de responder, hasta después de que los otros niños ya lo hayan hecho. Noora había pensado que esto podría ser un rasgo temperamental o de desarrollo de Deon's, sin embargo, esta mañana, los padres de Deon le dijeron a la señora Noora que están preocupados por su audición y están haciendo que lo evalúen. La señora Noora piensa en sus rutinas de este año. Para las transiciones, ha estado utilizando principalmente canciones cortas especiales para indicar lo que viene después y a veces un bastón de lluvia. Si Deon tiene problemas de audición, esto podría no haber sido tan útil como una tarjeta gráfica o una marioneta. La señora Noora inmediatamente comienza a prestar atención a los patrones de Deon y observa que mira a otros niños cuando hay una transición. Posteriormente, la señora Noora decide llevar a los niños afuera a jugar durante un descanso bajo la lluvia. Cuando la señora Noora comienza a cantar la canción del recreo, sostiene la tarjeta con foto del horario diario y la ondea. Ella nota que Deon mira la tarjeta e inmediatamente va a agarrar su abrigo.

La accesibilidad en nuestras aulas significa que utilizamos estrategias para incluir a todos los niños. ¿Cuáles son algunas rutinas de transición que pueden capturar a niños que tienen diferencias de idioma?

7. 5cChi Idren con Autismo

El número de niños diagnosticados con trastorno del espectro autista ha aumentado constantemente en las últimas décadas. Uno de cada 54 niños se identifica con trastornos del espectro autista (Maenner et al., 2020). El autismo, o trastorno del espectro autista (TEA), se refiere a una amplia gama de afecciones, generalmente evidentes antes de los 3 años, que causan desafíos en la comunicación oral o no verbal de un niño (IDEA, 2004; 34 C.F.R. § 300.8 [c] [1]). El TEA también se caracteriza por dificultades con las habilidades sociales y cambios en las rutinas y respuestas inusuales a las experiencias sensoriales. El autismo se considera el trastorno infantil de más rápido crecimiento (Gonzalez et al., 2017). La mediana de edad a la que se evalúa por primera vez a un niño oscila entre los 29 meses y los 46 meses (Maenner et al., 2020) y a menudo resulta de preguntas sobre el desarrollo del lenguaje del niño. Los déficits de lenguaje suelen ser un impulso temprano para que los padres busquen respuestas y comiencen el

proceso de evaluación. Los niños con autismo muestran una amplia gama de interpretaciones lingüísticas. Algunos niños pueden ser considerados no verbales o usar el habla verbal limitada. Mientras que otros niños con autismo pueden seguir patrones típicos del lenguaje. Además, algunos niños tienen el habla, pero pueden tener problemas con formas específicas de lenguaje, como las señales pragmáticas. El desarrollo del lenguaje en niños con autismo, como todos los niños, no es fijo. Un niño que no tiene habla puede desarrollar más tarde el habla (Boutot, 2016). Todos los niños pueden crecer y desarrollarse en su capacidad de comunicarse con instrucción de apoyo e intervención temprana.

7. 5c1 Receptivo l language en c hildren w ho tener un utismo. El lenguaje receptivo puede verse afectado en niños pequeños con TEA. Por ejemplo, los niños pequeños con autismo pueden tener dificultades para escuchar palabras cuando el referente (persona u objeto) está ausente (Fitch et al., 2018). En otras palabras, referirse a un perro si el perro no está realmente ahí, podría ser una tarea de lenguaje receptivo que podría ser más difícil para un niño muy pequeño que tiene autismo. Aprender la semántica, el uso adecuado del lenguaje en diversos entornos sociales, es una tarea difícil para todos los niños pequeños. Requiere una utilización de lenguaje receptivo que sea interpretativo. Por ejemplo, a un niño en un entorno de examen se le dio un juego de muñecas y el adulto le dijo: “Vamos a jugar con mi familia”. El niño quedó perplejo ante cómo la familia del adulto podría ser un conjunto de muñecas (Boutot & Myles, 2017). Los niños muy pequeños con TEA pueden tener problemas para incorporar nueva información solo a partir de señales verbales, sin apoyo visual (Fitch, 2018). Sin embargo, con oportunidad de repetición de aportes verbales y una tarea de baja demanda, los niños pequeños con TEA pueden tener éxito en adquirir nuevas representaciones mentales (Fitch, 2018). Es valioso recordar que la semántica se puede enseñar y aprender a través de oportunidades y experiencias intencionales.

Los niños con autismo también pueden tener dificultades para interpretar componentes de la comunicación no verbal, como las expresiones faciales y la proximidad (Boutot & Myles, 2017), y pueden necesitar entrenamiento o instrucción para que adquieran conocimiento de las reacciones sociales. A los niños con autismo también les puede resultar más difícil procesar el lenguaje cuando se sumergen en entornos con estímulos visuales y auditivos que distraen (Marco et al., 2011). Es útil considerar el medio ambiente, especialmente si estás tratando de ayudar al niño con un área de lenguaje. En términos generales, las deficiencias de comunicación social asociadas con el TEA son particularmente impactantes para el desarrollo del lenguaje receptivo (Reinhartsen et al., 2018). Los maestros necesitan perseguir múltiples enfoques para asegurarse de que un niño con TEA esté entendiendo lo que se está comunicando.

7. 5b2 Productivo/ e xpresivo l language en c hildren que tienen un utismo. Muchas herramientas de diagnóstico se enfocan en la detección de lenguaje expresivo. Por ejemplo, el contacto visual y el señalamiento son indicadores importantes del lenguaje productivo o potencial. Otros marcadores incluyen la orientación al nombre, la imitación, la sonrisa social y el interés social (Zwaigenbaum et al., 2005). Si bien orientar al nombre es una habilidad receptiva, la imitación, la sonrisa, el interés y la orientación del nombre son expresiones productivas del lenguaje. Los niños a los que se les diagnostica TEA a los 24 meses tienden a mostrar menos frases y gestos a los 12 meses, y el diagnóstico de autismo suele ocurrir entre los 12 y los 24 meses (Barbaro & Dissanayake, 2012). Los padres y otros adultos esperan que los niños se vuelvan más comunicativos y comiencen a usar el habla entre el primer y el segundo año. Algunos ejemplos de lenguaje productivo esperado incluyen sacudir y asentir con la cabeza en respuesta a una pregunta o señalar para comunicar que quieren algo. Los niños también pueden levantar los brazos para ser recogidos, lo que es un gesto de lenguaje expresivo. Además, esperamos ver lenguaje transaccional como dar ítems a otra persona y mostrar o demostrar algo que encuentre interesante (Mitchell et al., 2006).

Los niños con autismo a veces exhiben un lenguaje productivo llamado *ecolalia* donde un niño repite o hace eco de lo que han escuchado. Podrías preguntarle a un niño si le gustaría salir y en lugar de responder con un sí o un no, el niño puede repetir “afuera, afuera”. La ecolalia a veces está presente con niños pequeños de desarrollo típico y se vuelve más visible en niños con autismo a medida que envejecen. Adicionalmente, la pragmática es un área que es de particular interés cuando se trabaja con niños con autismo. Cuando un niño tiene dominadas otras áreas funcionales del lenguaje, como el significado de las palabras y el orden y la pronunciación, aún puede tener dificultades para comprender las reglas y los componentes sociales asociados con el lenguaje (Boutot & Myles, 2017). La pragmática dicta que podría ser apropiado después de la hora de la siesta en el cuidado infantil de un hogar familiar decir, “bien, arriba”. Pero en casa, un niño tiene la libertad de decir: “¡Quiero dormir!” Los niños con autismo pueden tener dificultades con estas distinciones contextuales, que varían según las demandas y la estructura del entorno social (Boutot & Myles, 2017). En la primera infancia, todos los niños parecen luchar con la pragmática en diversos grados, por lo que la dificultad con la pragmática sería más pronunciada a medida que el niño con autismo envejece.

📌 Pausar y considerar: Tiempo de círculo

La señora Tina llamó a los alumnos para que rodearan el tiempo en su salón de clases de cinco jóvenes. A la hora del círculo, los niños comienzan con una canción de hola donde cada niño dice su nombre. Esto lleva a la siguiente canción de la semana, que incluye aplausos y movimientos para practicar palabras que riman. Durante la experiencia del tiempo del círculo, Andrew camina por la habitación. Es verbal, pero no dice su nombre cuando es su turno, y no se une en ninguna parte del tiempo de círculo. La señora Tina sabe por interactuar con él en otros momentos del día que a Andrew no le gusta cuando la habitación se pone “ruidosa”.

El siguiente aviso grupal le da a cada niño la oportunidad de pensar en una palabra que termine de la misma manera que enfatizó el libro. ¿Debería la señora Tina llamar a Andrew para ofrecerle un turno? ¿Hay estrategias que pudiera usar para que no le pareciera tan ruidoso a Andrew que aún le permitieran participar?

7. 6 Estrategias para Apoyar y Promover el Desarrollo del Lenguaje

Debido a que el lenguaje es social, el desarrollo está impulsado por la cantidad y calidad de las interacciones entre un niño y sus adultos. El cuidado sensible promueve el desarrollo saludable de un niño en general, pero el lenguaje es innato social. La comunicación entre niños pequeños y adultos incluye mirada, sonidos y símbolos, y a menudo sensaciones táctiles cuando se sostiene un bebé o un niño pequeño sujeta las rodillas de un adulto sentado. *La sintonización*, o ser consciente y receptivo a las necesidades de un niño, le envía mensajes sobre su valía y si esas necesidades serán satisfechas. A medida que los niños crecen y comienzan a usar más palabras, constantemente están buscando nuestras señales sobre su dominio. El intercambio de servicio y retorno no es solo construir el lenguaje, es construir una comprensión social, que luego construye el lenguaje.



La sintonía con las necesidades de los niños crea oportunidades para el lenguaje.

7. 6 Invocar el lenguaje a través de conversaciones y preguntas

Las interacciones adulto-niño brindan oportunidades para observar, aprender y practicar habilidades lingüísticas. Incluso las conversaciones sencillas de lenguaje fomentan este crecimiento. Considera el ejemplo del intercambio de Imani con su maestra. Ella dijo: “No me gusta: go-fish”. Su maestra respondió reconociendo: “No te gustan los peces de colores”. Esta estrategia, conocida como *expansión*, rellena las palabras faltantes y proporciona un modelo de reglas del lenguaje. Una estrategia similar, *refundir*, rellena lo que falta, a la vez que extiende la idea del niño o cambia la estructura de la oración. Un niño podría exclamar: “¡Agua, Fría!” El maestro puede reformular haciendo una pregunta: “¿El agua está fría?” Una refundición adicional podría hacer

que el maestro dijera: “¡No te gusta esta agua fría en tus manos!” Con la reformulación, la enunciación inicial del niño puede ser cambiada de una declaración a una pregunta, o ideas extendidas y alargadas. La expansión y la refusión proporcionan modelos de lenguaje para niños que son multilingües y participan en la mezcla de códigos para comunicar sus ideas. Por ejemplo, un niño puede decir: “Quiero leche”. El maestro puede entonces responder diciendo “¿Quieres leche?” o “¿Quieres un poco de leche?” La reconversión proporciona un modelo de lenguaje sin corregir de manera abierta al niño. Más importante aún, envía un mensaje de que se entiende al niño. Estas interacciones de apoyo proporcionan la estimulación cognitiva, la sensibilidad y la capacidad de respuesta para ayudar a fomentar el lenguaje (Hamre y Pianta, 2005) y apoyar las ganancias cognitivas a lo largo del tiempo (Siraj y Asani, 2015).

La calidad de la interacción también es un componente relevante a considerar. Las interacciones que enfatizan respuestas cercanas o de una palabra reducen al niño a respuestas breves y mínimas (Pianta et al., 2012). “¿Saliste ayer afuera?” produce una conversación más corta que preguntar: “¿Qué hiciste este fin de semana?” Cuando los niños tienen la oportunidad de tener conversaciones más largas de ida y vuelta con preguntas abiertas, naturalmente crea más oportunidades para que los niños practiquen sus habilidades conversacionales y expandan sus pensamientos (Pianta et al., 2012; Scull, Paatsch, & Raba, 2013). Este enfoque no solo es útil para los niños individuales en cada conversación, sino que hay un impacto positivo en la calidad del ambiente del aula (Hamre & Pianta, 2005). Las conversaciones sostenidas promueven prácticas mejoradas de lenguaje y alfabetización en el aula en general (Justice et al., 2008).

Una forma de promover la conversación extendida es usar un modelo de pensamiento sostenido compartido (Siraj & Asani, 2015). En Pensamiento sostenido compartido los adultos inician intencionalmente diálogos maestro-niño diseñados para ampliar las respuestas y mantener a los niños involucrados en la conversación. Las conversaciones compartidas de apoyo incluyen resolver problemas juntos, aclarar conceptos, evaluar actividades y la conversación se extiende a medida que las partes están pensando en sus propias ideas y conocimientos. Estrategias útiles para fomentar conversaciones compartidas de apoyo se describen en la siguiente tabla, con ejemplos verbales y ejemplos no verbales propuestos por Siraj-Blatchford (2015) y ampliados por los autores de este libro de texto.

Apoyando el pensamiento compartido sostenido de los niños

Gráfico 7.5 “Apoyando el pensamiento compartido sostenido de los niños”. El contenido está basado en Siraj-Blatchford, I. (2015). Interacciones de calidad en los primeros años Discurso principal en la Conferencia Anual de TACTYC, Cardiff, 5 de noviembre — ¡Del nacimiento a los 8 asuntos! Buscando inconsura — ¿Continuidad? ¿Integración? ¿Creatividad?” http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2005conf_siraj.pdf [Académico de Google]

Estrategia	Ejemplo Verbal	No Verbal
Tuning In	Saludar al niño y escuchar	Cuerpo orientado hacia el niño, inclinándose cerca del nivel de los ojos al niño
Mostrando Interés Genuino	Afirmación verbal	Mantener contacto visual, sonreír, asentir
Respetar las propias decisiones y elecciones de los niños invitando a los niños a elaborar	Diciendo cosas como: “Realmente quiero saber más sobre esto”.	Escuchar y participar en la respuesta
Volver a tapar	“Entonces piensas que...”	Dibujar un cuadro juntos o como una representación que entiendas la conversación
Ofreciendo la experiencia propia del adulto	A mí me gusta...	Compartir fotos o fotos
Aclarar ideas	“¿Entonces crees que esta piedra se derretirá si la hiervo en agua?”	Usar gestos faciales, como una expresión de cuestionamiento
Sugerir	“¿Podríamos intentar hacerlo de esta manera?”	Apuntando al elemento mientras sonríe
Recordando	“No olvides que dijiste que esta piedra se derretirá si la hiervo”.	Tocando artículo olvidado
Usar aliento para pensar más	“Realmente has pensado mucho en dónde poner esta puerta en el palacio. ¿Dónde vas a poner las ventanas?”	Dale un beso a tu cerebro (besa la mano y luego toca la mano con la cabeza)
Ofreciendo un punto de vista alternativo	“A lo mejor Ricitos de Oro no era traviesa cuando se comió la papilla”.	Mostrar otra forma de resolver un problema (por ejemplo, una forma diferente de apilar bloques)
Especulando	“¿Qué crees que harían los tres osos si Ricitos de Oro llamaran a su puerta y los invitaran a ir de picnic?”	Actúa el juego de simulación y disfrazarse de escenarios
reciprocante	“¡Gracias a Dios que llevabas botas cuando saltaste en esos charcos! Mira mis pies. ¡Están empapados!”	Reflejar los gestos del niño Expresiones faciales variadas y animadas
Hacer preguntas abiertas	“¿Cómo...?” “¿Por qué esto...?” “¿Qué pasa después...?” “¿Qué opinas...?” “Me pregunto qué pasaría si...?”	Uso del dibujo para la comunicación e indicación de preguntas
Modelado de pensamiento	“Tengo que pensar mucho en lo que voy a hacer esta noche. Necesito llevar a mi perro al veterinario porque le duele el pie, llevar los libros de mi biblioteca a la biblioteca y comprar algo de comida para cenar esta noche. Pero no voy a tener tiempo para hacer todas estas cosas”.	Demostrar un examen reflexivo de artículos o dibujos haciendo una pausa primero

7. 6 Oportunidades de instrucción que apoyan el desarrollo del lenguaje

El juego dramático crea oportunidades para que los niños se relacionen con sus compañeros y representen escenarios de la vida real. Muchos entornos de aprendizaje temprano tienen áreas de juego dramático, que incluyen sala/cocina en casa, escenarios de títeres, juegos de franela y lugares temáticos temporales, como un huerto de manzanas o un garaje para mecánicos. Este tipo de actividades fomentan oportunidades para que los niños practiquen el diálogo, usen diferentes voces y experimenten con ritmos conversacionales. Los maestros pueden o no unirse, pero tener una riqueza de materiales disponibles en el ambiente puede ayudar a los niños a entablar conversaciones entre ellos.



El juego dramático ayuda a los niños a practicar habilidades lingüísticas

La capacidad de los niños para discriminar sonidos y percibir el ritmo y la rima se asocia con la capacidad de lectura temprana. Las canciones infantiles son particularmente efectivas. Son versos cortos, haciéndolos fácilmente repetibles. La exposición de los niños a las canciones infantiles está relacionada con el éxito ortográfico en los primeros grados (Dunst et al., 2011) y es particularmente efectiva con los aprendices del idioma inglés (Prošić-Santovac, 2015). Por ejemplo, “¡Jack sea ágil, Jack sea rápido, Jack salta por encima del candelabro!” es más fácil que los niños dominen y repitan que un poema más largo. Incluso los poemas cortos permiten practicar el tono de voz, la inflexión, la gramática y el lenguaje figurativo. Estos primeros intentos ayudan a construir una base para el desarrollo del lenguaje. Escuchar los sonidos al principio y al final de las palabras ayuda a los niños a explorar la conexión de estos sonidos con las letras y prepara a los niños para la lectura temprana (Rasinki & Zimmerman, 2013). A medida que los maestros introducen poemas de diferentes estilos, crean oportunidades para que los niños potencien sus conocimientos de vocabulario y se involucren con sus compañeros además de disfrutar y celebrar el lenguaje.

7. 6 Accesibilidad al Lenguaje y Sus Pports Diferenciados

La tecnología de asistencia incluye dispositivos o servicios que ayudan a los niños con discapacidades a participar en el aprendizaje y las interacciones sociales (Lohmann et al., 2019). Los ejemplos comunes incluyen lenguaje de señas, tableros de comunicación de imágenes, libros adaptados y dispositivos de comunicación de salida de voz (Lohmann et al., 2019; Skau & Cascella, 2006). El lenguaje de señas proporciona una demostración visual o táctil de las palabras habladas y se usa no solo para niños sordos o con problemas de audición, sino también para escuchar a los niños. Una estrategia común es que padres e hijos aprendan de 20 a 30 palabras que sean útiles para el niño y sus entornos (Skau & Cascella, 2006). Este enfoque permite que los niños puedan comunicarse y comprender algunos de los conceptos más básicos y fundamentales. De la misma manera, las pizarras gráficas permiten a los niños tocar o señalar palabras que escuchan o desean decir. Estos se pueden usar en casa o en la escuela y pueden ser relativamente fáciles de producir o reproducir mediante el uso de computadoras y cartulina o carteles. Por ejemplo, una imagen de ropa, cepillo de dientes, desayuno, luego un automóvil puede resaltar el orden de rutina para un niño pequeño. Esto también permite la posibilidad de que el niño pida o sobre una parte de la rutina tal como está ocurriendo apuntando a esa misma pizarra. La historia y los tableros de canciones crean oportunidades para señalar imágenes a medida que se comparte una historia o canción. Esto genera espacio para que un niño no verbal responda, repita y participe plenamente en un ambiente de aula. El uso de una placa de comunicación también podría ser efectivo para un niño verbal al que le molesta el ruido, ya que un niño podría usar auriculares para manejar el ruido, y aún así participar apuntando a una tabla. Funciona mejor para incluir texturas interesantes o incluso objetos reales unidos al tablero (Skau & Cascella, 2006). Como ejemplo, un educador que cuenta la historia de *Los tres cerditos* mejora la comprensión de los niños con el guion gráfico al colocar en el tablero una imagen de un ladrillo, un palo pequeño y un poco de paja o rafia. Los maestros también pueden señalar los guiones gráficos como una simulación de lenguaje asistida para todos los niños al señalar palabras e imágenes para enfatizar el significado mientras cuentan una historia, “El primer cerdito construyó su casa con STRAW”.

Los dispositivos de salida vocal producen mensajes pregrabados cuando los niños presionan un botón o activan una palabra de otra manera (Lohmann et al, 2019, Skau & Cascella, 2006). El niño activa el dispositivo para responder preguntas, incitar a otros a actuar o comunicarse de otra manera. Un dispositivo de salida vocal podría usarse en el aula para grabar frases o líneas de poesía, historia o canción. Cuando la clase se une a la historia o canción, el niño con el dispositivo de salida vocal también puede unirse.

El uso de tabletas y teléfonos inteligentes para fines de comunicación de asistencia ha aumentado más recientemente a medida que estos artículos se han vuelto más fácilmente disponibles (Lohmann et al., 2019). Los dispositivos inteligentes se pueden usar fácilmente en un aula como una forma de ayudar a crear salida vocal para una historia. Por ejemplo, compañeros de clase o maestros podrían grabar voces en el teléfono o tableta, “¡Y voy a resoplar y soplar y volar tu casa!” El niño que usa la tecnología podría jugarlo en la señal cuando todos se unan. La grabación de voz podría ser el niño, maestro, compañeros de clase, o incluso miembros de la familia con alguna planificación por delante. El uso de tecnología inteligente para la comunicación de asistencia es más efectivo cuando los adultos tienen creencias positivas sobre el uso de estos dispositivos (Zajc et al., 2018). De igual manera, el uso y la comodidad de los maestros integrando tecnologías de asistencia se desarrolla a medida que adquieren más experiencias usando tecnologías adaptativas dentro de los jóvenes aprendices

Claves para llevar

El desarrollo del lenguaje de los niños depende de amplias experiencias lingüísticas significativas con compañeros y adultos. Estas experiencias permiten a los niños oportunidades de expresarse y ser entendidos. Cuando los educadores y los padres brindan estas oportunidades, apoyan el desarrollo del lenguaje de los niños. La comprensión de las trayectorias típicas del lenguaje permite a los educadores anticipar las necesidades lingüísticas de los niños y enriquecer los entornos

También es importante comprender las diferencias en las trayectorias de desarrollo. Los niños que son aprendices del idioma inglés podrían tener algunos retrasos iniciales mientras navegan por un período silencioso de lenguaje receptivo antes de volverse más expresivo/productivos. La retención del idioma hogareño y el multilingüismo dan como resultado ganancias cognitivas y mantienen importantes lazos culturales. Los niños sordos y/o con problemas de audición pueden tener retrasos en el lenguaje dependiendo de la gravedad de la pérdida auditiva y del tipo y momento de la intervención. Todos los niños con pérdida auditiva se benefician de oportunidades de juego social ya que esto fortalece el lenguaje productivo. Los niños que tienen autismo pueden tener dificultades con el lenguaje receptivo y expresivo. Las señales no verbales pueden ser particularmente difíciles de dominar para un niño. La intervención temprana es útil, no sólo para el desarrollo del lenguaje en sí, sino para las transacciones sociales que se llevan a cabo. Las conversaciones compartidas ayudan a provocar un crecimiento en la escucha, el habla y la comunicación no verbal. La tecnología asistida puede ayudar a cerrar la brecha cuando los niños necesitan apoyo de comunicación.

Los educadores intencionales promueven el desarrollo del lenguaje de los niños atendiendo las diferencias individuales de los niños, permaneciendo culturalmente receptivos, brindando apoyo contextual y ambiental, y utilizando tecnologías adaptativas que mejoran el compromiso de los niños. Los niños tienen ganas de comunicarse y derecho a ser entendidos. El lenguaje en sus múltiples formas permite que este proceso se desarrolle.

Recursos adicionales

Sociedad Americana para Niños Sordos: <https://deafchildren.org/parents-and-families/>

Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición: <https://www.asha.org/>

Habla Autismo: <https://www.autismspeaks.org/>

El bilingüismo en los primeros años: lo que dice la ciencia: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6168212/>

Centro de Lingüística Aplicada: <https://www.cal.org/>

Gramática Universal de Chomsky: https://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/outil_rouge06.html

Colorín Colorado: <https://www.cal.org/>

Componentes de la Instrucción de Lenguaje y Lectura: https://nche.ed.gov/wp-content/uploads/2018/11/read_ch5.doc

División para la Primera Infancia del Consejo de Niños Excepcionales: <https://www.dec-sped.org/ei-ecse-standards>

Idioma en breve: <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/spoken-language-disorders/language-in-brief/>

Multilingüismo: <https://www.zerotothree.org/resources/2095-multilingualism>

Centro Nacional de Ceguera Sorda: <https://www.nationaldb.org/>

Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños: <https://www.naeyc.org/>

Desarrollo Profesional Nacional en Trastorno del Espectro Autista: <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>

Desarrollo Profesional Intersectorial de Virginia: <http://vcpd.net/>

Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia: <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

Referencias

Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (n.d.). *Adquirir el inglés como segundo idioma: Qué es normal y qué no*. <https://www.asha.org/public/speech/development/easl/>

Barnett, W.S., Yarosz, D.J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Inmersión en inglés bidireccional y monolingüe en la educación preescolar: Una comparación experimental. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 22 (3), 277—293.

Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., & Hartung, J. (1994). Variación evolutiva y estilística en la composición del vocabulario temprano. *Revista de Lenguaje Infantil*, 21 (1), 85—123. <https://doi.org/10.1017/s0305000900008680>

Bates, E., Thal D., & Janowsky J.S. (1992). Desarrollo temprano del lenguaje y sus correlatos neuronales. En S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Manual de neuropsicología* (Vol. 7), (pp. 69—110). Elsevier.

Bialystok, E. (2009). Bilingüismo: Lo bueno, lo malo, y lo indiferente. *Bilingüismo: Lenguaje y Cognición*, 12, 3—11.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Desarrollo del lenguaje y trastornos del lenguaje*. Wiley.

Bonvillian, J. D., Orlansky, M. D., & Novack, L. L. (1983). Hitos del desarrollo: Adquisición del lenguaje de señas y desarrollo motor. *Desarrollo Infantil*, 54 (6), 1435—1445. <https://doi-org.proxy-um.researchport.umd.edu/10.2307/1129806>

Boutot, E. A., & Myles, B. S. (2017). *Trastornos del espectro autista: fundamentos, características y estrategias efectivas*. Pearson.

Castro, D. C., García, E. E., & Markos, A.M. (2013). *Aprendices de dos idiomas: Política de información de investigación*. La Universidad de Carolina del Norte, Frank Porter Graham Child Development Institute, Center for Early Care and Education—Dual Language Learners. <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu...olicyPaper.pdf>

Celci-Murcia, M., & Olshtain, E. (2001). *Discurso y contexto en la enseñanza de lenguas: Una guía para profesores de idiomas*. Prensa de la Universidad de Cambridge.

Chomsky, N. (1968). *Lenguaje y mente*. Harcourt, Brace & Mundo.

Conboy, B. T., & Kuhl, P.K. (2011). Impacto de la experiencia de la segunda lengua en la infancia: medidas cerebrales de la percepción del habla de primera y segunda lengua. *Ciencia del Desarrollo*, 14, 242—248.

Conboy, B. T., & Mills, D.L. (2006). Dos idiomas, un cerebro en desarrollo: Efectos del tamaño del vocabulario en los potenciales bilingües relacionados con eventos de niños pequeños para las palabras auditivas. *Ciencia del Desarrollo*, 9 (1), F1—F11.

De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2009). Competencias tempranas de desarrollo y preparación escolar de niños inmigrantes de bajos ingresos: Influencias de generación, raza/etnia y origen nacional. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 24, 411—431.

de Oliveira Sobreira, A. C., Capo, B. M., Gil, D., & Dos Santos, T. S. (2015). Desarrollo del habla y lenguaje en la discapacidad auditiva: Reporte de dos casos. *Revista CEFAC*, 17 (1), 308—317.

Dunst, C. J., Meter, D., & Hamby, D. W. (2011). Relación entre experiencias de canciones infantiles y conocimientos y habilidades fonológicas y relacionadas con la impresión. *CellReviews*, 4 (1), 1—12. http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v4_n1.pdf

Espinoza, L (2013). Prek-3rd: Desafiando los mitos comunes sobre los aprendices de dos idiomas. Actualización del reporte seminal 2008. *Fundación para el Desarrollo Infantil Breve Política a la Acción*. No. 10. <https://www.fcd-us.org/prek-3rd-chal...ort/#node-1367>

- Fagan, Mary K. (2015). ¿Por qué la repetición? Balbuceo repetitivo, retroalimentación auditiva e implantación coclear. *Revista de Psicología Infantil Experimental*, 137, 125—136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.005>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., Tomasello, M., Mervis, C.B., & Stiles, J. (1994). Variabilidad en el desarrollo comunicativo temprano. *Monografías de la Sociedad de Investigación en Desarrollo Infantil*, 59 (5). <https://doi.org/10.2307/1166093>
- Fitch, A., Valadez, A., Ganea, P. A., Carter, A. S., & Kaldy, Z. (2019). Los niños pequeños con trastorno del espectro autista pueden usar el lenguaje para actualizar sus expectativas sobre el mundo. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 49 (2), 429—440.
- González, K., Cassel, T., Durocher, J., & Lee, A. (2017). Visión general de los trastornos del espectro autista. En A. Boutot (Ed.), *Trastornos del espectro autista* (2a ed., pp. 1—20). Educación Pearson.
- Gratier, M., Devouche, E., Guellai, B., Infanti, R., Yilmaz, E., & Parlato-Oliveira, E. (2015). Desarrollo temprano de la toma de turnos en la interacción vocal entre madres e infantes. *Fronteras en Psicología*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01167>
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictores y resultados del dominio del idioma inglés temprano vs posterior entre estudiantes de inglés. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 27 (1), 1—20. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.004>
- Hamre B. K., & Pianta R. C. (2005). ¿Puede el apoyo instructivo y emocional en el aula de primer grado marcar la diferencia para los niños en riesgo de fracaso escolar? *Desarrollo Infantil*, 76 (5), 949-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>.
- Ley de Educación para Personas con Discapacidades, 20 U.S.C. Ley de Educación para Personas con Discapacidades, 20 U.S.C. § 1400 (2004)
- Justicia, L.M., Mashburn, A.J., Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2008). Calidad de la instrucción de lenguaje y alfabetización en aulas preescolares que atienden a alumnos en riesgo. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 23, 51—68.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Vías al lenguaje: Del feto al adolescente*. La serie infantil en desarrollo. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Koester, L. S., & Lahti-Harper, E. (2010). Estado auditivo madre-bebé y comportamientos parentales intuitivos durante los primeros 18 meses. *Anales americanos de sordos*, 155 (1), 5—18. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0134>
- Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Padden, D., Nelson, T., & Pruitt, J. (2005). Percepción temprana del habla y posterior desarrollo del lenguaje: Implicaciones para el “periodo crítico”. *Aprendizaje y Desarrollo de Lenguas*, 1 (3-4), 237—264. https://doi.org/10.1207/s15473341ld0103&4_2
- Lipkind, D., Bemis, D. K., Marcus, G. F., & Tchernichovski, O. (2013). Análisis del desarrollo de la sintaxis fonética en el balbuceo infantil. *Intercambio de Protocolo*. <https://doi.org/10.1038/protex.2013.057>
- Lohmann, M. J., Hovey, K. A., Gauvreau, A. N., & Higgins, J. P. (2019) Uso de herramientas de tecnología asistencial para apoyar el aprendizaje en el aula preescolar inclusiva. *La Revista de Aprendizaje en Educación Especial*, 8 (2), Artículo 5. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol8/iss2/5>
- Marco, E.J., Hinkley, L.B, Hill, S.S., & Nagarajan, S.S. (2011). Procesamiento sensorial en el autismo: Una revisión de los hallazgos neurofisiológicos. *Investigación Pediátrica*, 69 (5 Pt 2), 48R—54R. <https://doi.org/10.1203/PDR.0B013E3182130C54>
- Maenner M.J., Daniels, J., Shaw, K.A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRenzo, M., Christenson, D.L., Wiggins, L.D., Pettygrove, S., Andrews, J.G., López, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., Blanco, T., Robinson Rosenberg, C. Lee, L., Harrington, R.A., Huston, M., Hewitt, A., Esler, A., Hall-Lande, J., Poynter, J., Hallas-Muchow, L., Constantino, J.N., Fitzgerald, R.T., Zahorodny, W., Shenouda, J., Daniels, J.L., Warren, Z., Vehorn, A., Salinas, A., Durkin, M.S., & Dietz, P.M. (2016). Prevalencia del trastorno del espectro autista entre niños de 8 años — Monitoreo del autismo y las discapacidades del desarrollo Red, 11 Sitios, Estados Unidos, 2014. *Informe Semanal de Morbilidad y Mortalidad Resumen de Vigilancia 2020*, 69 (Núm. SS-4) :1—12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Marno, H., Guellai, B., Vidal, Y., Franzoi, J., Nespor, M., & Mehler, J. (2016). Los bebés prestan atención selectiva a la información que reciben de un hablante nativo de su idioma. *Fronteras en Psicología*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01150>

- Marschark, M. & Knoors, H. (2012). Educar a niños sordos: Lenguaje, cognición y aprendizaje. *Sordera y Internacional de la Educación*, 14 (3), 136—160.
- Marschark, M., & Wauters, L. (2008). Comprensión y aprendizaje de idiomas por estudiantes sordos. En M. Marschark & P. C. Häuser (Eds.), *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes* (pp. 309—350). Prensa de la Universidad de Oxford.
- Masataka, N. (1998). Percepción de la madre en lengua de señas japonesa por lactantes auditivos de 6 meses de edad. *Psicología del Desarrollo*, 34 (2), 241—246. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.2.241>
- McManis, L. (2012). *TeachSmart ELL Español por Hatch*. Whitepaper de Bases de Investigación. Accedido en línea: https://www.hatchearlylearning.com/documents/teachsmart_ell_spanish_white.pdf
- Menn, L., & Stoel-Gammon, C. (2005). Desarrollo fonológico: Aprendizaje de sonidos y patrones sonoros. En J. B. Gleason (Ed.), *El desarrollo del lenguaje* (6ª ed., pp. 39—61). Pearson.
- Plain, U., Gustafson, K., Fiorentino, R., Jongman, A., & Sereno, J. (2017). Discriminación del lenguaje basada en el ritmo fetal: Un estudio de biomagnetometría. *Neuroreport*, 28 (10), 561—564. <https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000000794>
- Mitchell S., Brian J., Zwaigenbaum L., et al. (2006). Desarrollo temprano del lenguaje y la comunicación de infantes diagnosticados posteriormente con trastorno del espectro autista. *Revista de Pediatría del Desarrollo y Conductual* 27, 69—78.
- Petersen, J. (1988). Restricciones de cambio de código interno de palabras en la gramática de un niño bilingüe. *Lingüística*, 26 (1), 479.
- Peterson, N. R., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2010). Implantes cocleares y habilidades de procesamiento del lenguaje hablado: Revisión y evaluación de la literatura. *Neurología Restauradora y Neurociencia*, 28 (2), 237—250. <https://doi.org/10.3233/rnn-2010-0535>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Relaciones y compromiso profesor-alumno: Conceptualizar, medir y mejorar la capacidad de interacción en el aula. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Manual de investigación sobre compromiso estudiantil* (pp. 365—386). Springer Ciencia Negocios Medios. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Prošić-Santovac, D. (2015). Hacer el partido: Las canciones infantiles tradicionales y la enseñanza del inglés a los niños modernos. *La literatura infantil en la educación del idioma inglés*, 3 (1), 25—48. <http://clejournal.org/article-2-3/>
- Reinhartsen, D. B., Tapia, A. L., Watson, L., Crais, E., Bradley, C., Fairchild, J., Herring, A. H., & Daniels, J. (2019). Patrones de lenguaje expresivo dominante versus dominante receptivo en niños pequeños: Hallazgos del estudio para explorar el desarrollo temprano. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 49 (6), 2447—2460.
- Schlesinger, H. S. (1978). La adquisición del lenguaje bimodal. En I.M. Schlesinger (Ed.) *Lenguaje de señas de sordos: perspectivas psicológicas, lingüísticas y sociológicas* (pp. 57—93). Prensa Académica.
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P., (1972). *Sonido y signo: Sordera infantil y salud mental*. Prensa de la Universidad de California.
- Siraj, I., & Asani, R. (2015). El papel del pensamiento compartido sostenido, el juego y la metacognición en el aprendizaje de los niños pequeños. En S. Robson & S. Quinn (Eds.), *El manual internacional Routledge de pensamiento y comprensión de niños pequeños* (pp. 407—415). Routledge.
- Siraj-Blatchford, I. (2015, 5 de noviembre). *Interacciones de calidad en los primeros años* [Keynote address]. Conferencia Anual TACTYC, Cardiff, Reino Unido. http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2005conf_siraj.pdf
- Skau, L., & Cascella, P. W. (2006). Usar tecnología asistencial para fomentar las habilidades del habla y el lenguaje en el hogar y en el preescolar. *Enseñar a niños excepcionales*, 38 (6), 12—17. <https://doi.org/10.1177/004005990603800602>
- Skinner, B. F. (1957). *Comportamiento verbal*. Appleton-Century-Crofts.
- Stark R. E. (1986). Desarrollo de características segmentarias de prespeech. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.) *Estudios en Adquisición de Lenguas* (149—173). Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Toppelberg, C. O., & Shapiro, T. (2000). Trastornos del lenguaje: revisión de actualización de investigación de 10 años. *Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente*, 39 (2), 143—152. <https://doi.org/10.1097/00004583-200002000->

- Vihman, M. M., & Greenlee, M. (1987). Diferencias individuales en el desarrollo fonológico. *Revista de Investigación del Habla, Lenguaje y Audición*, 30 (4), 503—521. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.503>
- Volterra, V., Iverson, J. M., & Castrataro, M. (2005). El desarrollo del gesto en niños oyentes y sordos. En B. Schick, M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Avances en el desarrollo del lenguaje de señas de niños sordos* (pp. 46—70). Prensa de la Universidad de Oxford.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente y sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Prensa MIT.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S., & Day, D. (1998). La relación del lenguaje y el juego simbólico en niños con pérdida auditiva. *Revisión de Volta*, 100 (3), 135.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Mason, C. A., Wiggi, M., & Chung, W. (2020). Intervención temprana, plática con los padres y lenguaje pragmático en niños con pérdida auditiva. *Pediatría*, 146, S270—S277.
- Junta de Educación de Virginia. (2021). *Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje al nacer cinco*. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>
- Zajc, M., Istenič Starčič, A., Lebeničnik, M., & Gačnik, M. (2018). Terapia del habla apoyada en juegos de tabletas incrustada en las prácticas populares de los niños. *Comportamiento y Tecnología de la Información*, 37 (7), 693—702. <https://doi-org.proxy-um.researchpor...X.2018.1474253>
- Zwaigenbaum L., Bryson S., Rogers T., et al. (2005). Manifestaciones conductuales del autismo en el primer año de vida. *Revista Internacional de Neurociencia del Desarrollo*, 143—152.

Crédito de imagen s

Figura 7.1: Christine Schull y Kalyca Schultz. “Modelo de Alfabetización Anidada”. [CC BY 2.0](#).

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 7.2a y 7.2b: Lucy La Croix. [Pájaro] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 7.2c: Universidad Longwood. [Lenguaje a través de la interacción social] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 7.2c: Lucy La Croix. [Nido] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 7.2c: Lucy La Croix. [Sucursal] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 7.2d: Kalyca Schultz. [¿Reflexión o herramienta?] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 7.4a: Universidad Longwood. [Lenguaje Receptivo] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 7.5a: Kalyca Schultz. “Niño Bilingüe”. [CC BY-SA 2.0](#), imagen derivada usando Fotografía sin título (<https://pxhere.com/en/photo/679270>) por pxhere, [CC0](#).

Imagen, Sección 7.5b2: Universidad Longwood. [Lenguaje de señas] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 7.6: Universidad Longwood. [sintonización] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 7.6b: Universidad Longwood. [Juego dramático] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

This page titled [1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- [1.7: Language Development- Promoting Speaking, Listening and Communicating](#) by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes

“El fuego de la alfabetización es creado por las chispas emocionales entre un niño, un libro y la persona que lee. No se logra solo con el libro, ni por el niño solo, ni por el adulto que está leyendo en voz alta, es la relación sinuosa entre los tres, uniéndolos en fácil armonía”. — Mem Fox, de Reading Magic: Por qué leer en voz alta a nuestros hijos cambiará sus vidas para siempre.

Viñeta de apertura: El libro favorito

Una mañana, una joven de 2 años llamada Adelyn estaba sentada con un libro favorito de su casa, “Dora y el día lluvioso”. La Sra. Faith, la proveedora de atención domiciliar de Adelyn, observó cómo Adelyn volteaba de un lado a otro entre las páginas del muy querido libro de tablas. En repetidas ocasiones volvió a una página al principio y señaló las palabras y las imágenes y dijo: “Ya es hora de entrar. Está lloviendo”. Entonces voltearía a la mitad del libro y se detendría. Claramente imitando la entonación de un adulto que había leído el libro antes, dijo: “Estamos haciendo chocolate caliente... ¡hay que esperar a que se horneen las galletas!” Luego se movió a una página al final del libro y señaló a los personajes de la imagen diciendo: “Esa es la mamá... ahí está el papá... está lloviendo”. Entonces ella cerró el libro y anunció: “¡EL FIN!”

La señora Faith se acercó al niño y comentó el buen trabajo que hizo leyendo el libro. La Sra. Faith también le pidió a Adelyn que le mostrara algunas de las partes del libro, señalando que esta niña estaba mostrando claramente signos de conciencia de la impresión. Por ejemplo, observó que Adelyn sostenía el libro con el lado derecho hacia arriba, pasó las páginas de derecha a izquierda (aunque se saltó algunas), y pudo usar palabras y conceptos conocidos de la historia en su recuento. A la Sra. Faith le quedó claro que Adelyn estaba desarrollando un sentido para la estructura de la historia y cómo usar imágenes y palabras para entender el texto. Y lo mejor de todo, Adelyn estaba encontrando gran alegría y placer al releer este libro por su cuenta.

Introducción

Ver a un niño pequeño, como Adelyn en la viñeta de apertura, comenzar a entender cómo funciona la lectura es un momento tan emocionante tanto para las familias como para los educadores de la primera infancia. Como se ha comentado en capítulos anteriores de este libro de texto, hay muchos elementos entrelazados que crean lectores competentes y muchas cosas que los adultos pueden hacer para apoyar el desarrollo de la lectura. A través de la exposición continua a una variedad de textos, lecturas repetidas de libros favoritos y conversaciones entre adultos y niños sobre el texto, niños como Adelyn aprenden que leer se trata en última instancia de hacer significado y comunicar un mensaje. A pesar de que esta niña en particular aún no ha aprendido a leer en el sentido formal, sabe mucho sobre la impresión y cómo funcionan los libros. Estas habilidades de lectura emergentes son fundamentales para el éxito futuro de la lectura y una capacidad para finalmente “descifrar el código” y reconocer que las letras y los símbolos se conectan con sonidos y significados (Scarborough, 2002). Saber que el texto transmite un mensaje apoya el desarrollo de las habilidades de los niños para comprender y eventualmente decodificar ese mensaje de forma independiente.

Para algunos niños, puede parecer que la lectura empieza a suceder “como magia” pero aprender a leer no es intuitivo. Esto difiere de cómo los niños adquieren el lenguaje. El cerebro humano está cableado para el lenguaje y los niños adquieren naturalmente habilidades lingüísticas a medida que se desarrollan (Chomsky, 1968; Geary, 1995; Snow, 1983). Algunos investigadores se refieren al lenguaje como “biológicamente primario” porque se encuentra en todas las culturas y es necesario para ayudar a las personas a sobrevivir (Geary, 1995). Sin embargo, este no es el caso de leer la palabra impresa porque lo que leemos —nuestra escritura alfabética— es una invención, sólo disponible para la humanidad durante los últimos 3,800 años (Dehaene, 2009). Como resultado, nuestros cerebros han tenido que acomodar nuevos caminos para traducir los garabatos que son letras en los sonidos de las palabras habladas que simbolizan.

La tarea aparentemente sencilla de leer es, en la actualidad, una hazaña compleja. Las habilidades de lectura requieren una compleja interacción de varias regiones del cerebro trabajando juntas simultáneamente (Wolf, 2007). Las habilidades de lectura se consideran “biológicamente secundarias” porque no se desarrollan sin experiencias e instrucción específicas (Sénéchal et al., 2001). Los niños necesitan oportunidades intencionales y explícitas para aprender habilidades y estrategias para convertirse en lectores competentes. En este capítulo, utilizaremos un Marco para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente (Puranik & Lonigan,

2014), que incluye conocimiento conceptual, conocimiento procesal y conocimiento generativo, para desempaquetar los elementos complejos de la lectura.

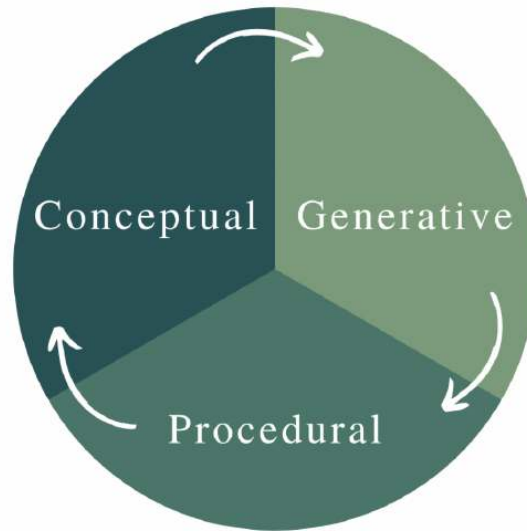


Figura 8.1 “Marco para el desarrollo de la alfabetización emergente”

Este marco fue diseñado para explicar las dimensiones de la escritura emergente. Pero en este libro de texto, utilizaremos el marco para paralelizar tanto los procesos de lectura como de escritura. La primera dimensión, el *conocimiento conceptual*, se centrará en las funciones de la lectura, como aprender nueva información, completar una tarea o leer para el disfrute. La segunda dimensión, el *conocimiento procesal*, se centrará en la mecánica de la lectura, como la decodificación, la orientación de la impresión y la estructura de la historia. Por último, la tercera dimensión, el *conocimiento genético*, se centrará en la aplicación de habilidades, como la comprensión del significado del autor y la aplicación de información o ideas en el mundo real. Utilizando el Marco para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente, este capítulo responderá a las siguientes preguntas:



¿Cómo desarrollan los niños pequeños una comprensión de que la lectura se trata de hacer sentido?



¿Cómo progresan los lectores emergentes en un continuo de desarrollo?



¿Qué pueden hacer los educadores de la primera infancia para apoyar a los lectores emergentes utilizando estrategias de instrucción efectivas y evaluaciones de alfabetización?

Leer es hacer sentido

Los niños a una edad muy temprana comienzan a conectar la impresión y otros símbolos con ideas significativas. Cualquiera que haya visto a un niño “leer” un letrero a un costado de la carretera para su restaurante o tienda favorita ha sido testigo de este proceso de dar sentido. Los niños saben que cuando ven el signo familiar, es marcar algo significativo y dejar que la gente sepa lo que puede encontrar en su interior. Los procesos de “aprender a leer” y “leer para aprender” se desarrollan simultáneamente de manera incremental y simbiótica. Un niño de 3 años que mira atentamente un libro ilustrado con personajes con sombreros está leyendo para aprender sobre sombreros. Al mismo tiempo, ese niño está escuchando sonidos /sombrero/ que coinciden con los símbolos de la página. Ellos lo están viendo y oyendo como una palabra completa, lo que ayuda a construir una base para aprender a leer. El conocimiento conceptual sobre la lectura puede y debe suceder mucho antes de que comience la instrucción formal de lectura o el proceso de “aprender a leer”. Antes de que los niños puedan leer palabras de forma independiente en una página,

necesitan saber que la impresión transmite un mensaje. Este conocimiento conceptual sobre las funciones básicas de la lectura se fomenta al experimentar la impresión en una variedad de contextos significativos.

Las características de texto y texto (por ejemplo, gráficos, encabezados y leyendas) en los libros funcionan de manera similar a las señales en la carretera. Cuando los niños tienen experiencias guiadas y solidarias en el texto, comienzan a hacer conexiones entre elementos impresos y su significado. Adelyn, en la viñeta de apertura, no pudo leer las palabras “galletas”, “chocolate caliente” y “lloviendo” pero pudo señalar el texto e indicar que entendía que las palabras de la página hablaban de elementos importantes de la historia que había escuchado antes. De igual manera, los niños también entienden que pueden aprender de la impresión mucho antes de que puedan extraer formalmente un mensaje ellos mismos. No es raro ver a niños pequeños localizar recursos que saben que contienen información que quieren o necesitan. En las aulas de la primera infancia, los niños suelen llevar un libro a su maestro y les piden que lean la parte sobre su animal favorito. En casa, los niños pueden pedirle a un cuidador que lea el siguiente paso de la receta para que sepan qué agregar a la masa del pastel. Todos estos son marcadores tempranos con los que los niños están conectando la lectura con hacer significado. No hay una línea arbitraria cuando los niños aprenden a leer y luego pueden aprender de la lectura. Cuando se exponen a mensajes impresos y de texto, los niños están en un proceso continuo de aprendizaje de las habilidades necesarias para leer y aprender nueva información del texto.

En este libro de texto, estamos posicionando la primera responsabilidad de los maestros de la primera infancia, y posiblemente primaria, en torno a la instrucción de lectura para *fomentar experiencias de creación de significados para asegurar que los niños vean la lectura no solo como habilidades aisladas, sino como un proceso que en última instancia comparte mensaje*. Los educadores de la primera infancia apoyan el conocimiento conceptual de los estudiantes sobre la lectura y ayudan a los niños a comprender el propósito del texto cuando (a) conectan palabras habladas con la impresión, (b) comparten varios tipos de texto y (c) guían la comprensión del texto. Más adelante en este capítulo, discutiremos una variedad de estrategias de instrucción y evaluaciones que los educadores pueden usar para construir habilidades específicas de alfabetización emergentes, pero aquí discutiremos cómo desarrollar una comprensión conceptual sobre la impresión.

Conectando Hablar a Imprimir

En el Capítulo 7, se discutió el papel crítico que el lenguaje oral y el vocabulario juegan en el desarrollo de la alfabetización. Los educadores de la primera infancia pueden construir una comprensión sobre la lectura conectando las habilidades lingüísticas de los niños con la impresión. Esto puede ser tan simple como indicar el nombre de un estudiante y luego señalar el nombre en una tabla o hacer que los niños digan o hagan eco leer las letras que componen el nombre del amigo especial. Los educadores también muestran a los niños cómo se representan las palabras orales impresas cuando los niños dictan leyendas que van con sus ilustraciones o crean mensajes matutinos colaborativos sobre los eventos del día. Aunque los niños no puedan leer todas las palabras que se escriben, el educador está reforzando que sus palabras se puedan marcar con símbolos. Los educadores también pueden pedir a los estudiantes que compartan oralmente sus conocimientos previos sobre un tema y luego recurrir a un texto escrito para ver qué tiene que decir el autor sobre el tema. En última instancia, queremos que los niños sepan que lo que pensamos y decimos se puede anotar y lo que escribimos posteriormente se puede leer y discutir.



Los adultos pueden usar palabras para anotar la descripción del niño de su obra de arte para promover la alfabetización.

Compartir varios tipos de texto

Ayudar a los niños a ver que el texto es parte de nuestro mundo y a nuestro alrededor es una gran parte del papel del educador de la primera infancia en el desarrollo de la lectura. Usar impresión ambiental, signos familiares, logotipos y marcas para mostrar a los niños ejemplos de texto que conocen puede ser una experiencia de aprendizaje poderosa. Los educadores también pueden elegir intencionalmente una variedad de libros para compartir con los niños. Garantizar que los niños tengan acceso a diversos tipos de libros y textos, como libros de cartón, libros de tela, libros emergentes, revistas, carteles, etiquetas, etc., ayuda a los niños a ver las diversas formas que puede tomar la impresión. También es crítico que los educadores lean diariamente a los niños de libros de diversos géneros. Encontrar libros ilustrados que compartan historias ficticias atractivas es tan importante como encontrar libros de no ficción sobre temas de interés. La lectura de poemas y cómics, así como recetas, instrucciones y listas muestra a los niños que el texto aparece de muchas maneras para diferentes propósitos.

Comprensión Guiadora de Libros



Los niños aprenden sobre las características del texto cuando comparten libros con educadores.

Una vez que los niños se han sumergido en el texto y ven su prevalencia a su alrededor, están listos para tener discusiones guiadas sobre la comprensión de varios tipos de libros. Los educadores de la primera infancia pueden comenzar a pensar en voz alta sobre lo que notan a medida que se desarrolla una historia y lo que se preguntan a medida que surgen nuevos eventos y detalles. Ayudar a los niños a desarrollar una conciencia de la estructura básica de la historia (por ejemplo, problema y solución; comienzo, medio y final; ambientación y personajes) los prepara para una lectura independiente futura y desbloquea parte del misterio en torno a la narración. Estas oportunidades para guiar la comprensión y comprensión de los libros apoyan el desarrollo del conocimiento de los niños de que la lectura es un proceso activo. Para entender el mensaje, necesitan comprometerse con la impresión de varias maneras. De igual manera, los educadores pueden señalar diversas características textuales del texto de no ficción (como fotografías, leyendas, encabezamientos, gráficos, etc.) para mostrar a los niños que en muchos lugares se puede encontrar información importante. Comprender el texto es una habilidad continua que profundiza y madura a lo largo de la vida del lector, pero las claves iniciales para comprender el texto se pueden nutrir desde los primeros años.

Progreso de los lectores emergentes

La alfabetización emergente (definida en el Capítulo 1) reconoce que el desarrollo de la alfabetización es un proceso emergente que comienza mucho antes de que los niños demuestren habilidades de lectura competentes. Cuando un niño ve un letrero para un restaurante favorito a lo largo de la carretera, mira una caja de cereales mientras desayuna, o hojea una revista mirando las imágenes mientras espera en el consultorio del médico, se está beneficiando de la exposición continua a materiales impresos. Del mismo modo, cuando escuchan a lectores competentes compartir historias, como cuando un familiar lee antes de acostarse o un educador comparte un libro ilustrado a la hora del círculo, los niños están aprendiendo a leer. Estas experiencias cotidianas apoyan las habilidades emergentes de alfabetización de los niños y contribuyen a su futuro dominio de lectura.

Debido a la naturaleza emergente del desarrollo de la alfabetización y su dependencia de las experiencias, exposición y ambiente del niño, las habilidades de lectura progresan de manera individual. La edad cronológica de un niño no nos dirá automáticamente lo que necesitará un lector joven; sin embargo, las habilidades de lectura de los niños pequeños suelen desarrollarse en etapas a lo largo de un continuo. Tener una comprensión de estas etapas de la lectura ayuda a los educadores de la primera infancia a reconocer dónde se encuentran los niños en su desarrollo, independientemente de su edad. Las etapas del desarrollo de la lectura dan a los

educadores una hoja de ruta para saber lo que los niños necesitan saber a continuación para continuar en su camino de alfabetización. Los criterios o indicadores de etapa muestran a los educadores el conocimiento procesal, o comprensión de la mecánica de la lectura, necesario para construir efectivamente sobre las habilidades lectoras de los niños pequeños.



Los niños adquieren conocimientos sobre la lectura antes de poder descifrar palabras individuales.

Lectores Emergentes

Los investigadores utilizan una variedad de modelos para representar las habilidades progresivas y habilidades que los niños adquieren a lo largo del tiempo (Chall, 1996; Clay 1991; Whitehurst & Lonigan, 2002). A medida que los niños internalizan habilidades específicas de lectura, utilizan las habilidades de manera integrada para interpretar y responder al texto. Existe un rango de edad que puede considerarse “típico” o esperado para cada una de las etapas. Por ejemplo, normalmente vemos a niños en los años preescolares desarrollando habilidades de lectura emergentes. Sin embargo, estas etapas no siempre son específicas de la edad y en ocasiones los niños se mueven más lenta o rápidamente de lo que cabría esperar. Algunos niños menores de 5 años comienzan a mostrar signos de habilidades de lectura temprana mientras que algunos estudiantes de kindergarten aún están desarrollando habilidades emergentes. Es importante que los educadores de la primera infancia utilicen técnicas de evaluación adecuadas para observar la etapa actual y el nivel de funcionamiento de los niños.

Hay una serie de descriptores dentro de cada una de las etapas de lectura. Estos comportamientos de alfabetización brindan a los educadores de la primera infancia información que describe las habilidades actuales de alfabetización de un estudiante, así como identificar lo que necesitan aprender a continuación. Este libro de texto está enfocado a la primera etapa, la lectura emergente, pero el capítulo final profundiza en los cambios que verás a medida que los niños comienzan a pasar a la etapa de alfabetización temprana. Si pensamos en Adelyn, a partir de la viñeta de apertura, es claro que está demostrando muchos comportamientos de lector emergentes.

Continuo de Alfabetización Emergente

Al examinar lo que sucede durante la etapa de lectura emergente, es útil reconocer los elementos de conocimiento procesal que necesitan los lectores emergentes. Los elementos de lectura emergentes se pueden identificar como una habilidad restringida o un componente continuo (Snow & Matthews, 2016). Las habilidades restringidas incluyen conciencia fonológica, principio alfabético y conceptos de impresión (Snow & Matthews, 2016). Los componentes continuos incluyen comprensión, vocabulario y fluidez. Las habilidades restringidas se consideran finitas, lo que significa que una vez que un niño ha adquirido la comprensión específica no necesita ser reaprendida. Ejemplos de habilidades restringidas incluyen conocer los nombres de las 26 letras del alfabeto y reconocer palabras comunes a la vista. Los componentes continuos incluyen conocimientos que se adquieren a lo largo del tiempo, como el vocabulario. Tanto las habilidades restringidas como los componentes continuos son cualidades de alfabetización emergentes importantes de los primeros 5 años de vida. Las cifras en cada sección abarcan desde el nacimiento hasta los 5 años y se separan en seis etapas, incluyendo la primera infancia, la posterior infancia, el niño temprano, más tarde el niño pequeño, el preescolar temprano y más tarde el preescolar. Estas etapas se utilizan para resaltar los marcos de tiempo típicos del desarrollo y demostrar complejidad a medida que avanzan los niños. El Continuum de Desarrollo de Lectura Emergente es parte de los Estándares Unificados de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia para Todos los Niños de Nacimiento-5 (Virginia

Department of Education, 2021) y sirve como un recurso para ayudar a los educadores de la primera infancia a apoyar de manera más efectiva el aprendizaje. Para ver todos los Estándares Unificados de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de Virginia para Todos los Niños de Nacimiento-5, vaya a la sección de recursos a continuación.

8.3b1 Una cautela fonológica. La conciencia fonológica es un conjunto limitado de habilidades, pero crítico para el desarrollo de la capacidad del lector para entender el lenguaje y eventualmente imprimir. La conciencia fonológica es un término amplio que abarca una conciencia de unidades de sonidos de varios tamaños en palabras habladas como rimas (palabras enteras), sílabas (grandes partes de palabras) y fonemas (sonidos individuales). A veces referida como una habilidad metalingüística (Goswami, 2002), la conciencia fonológica implica la capacidad de escuchar y distinguir los componentes auditivos del lenguaje hablado. En el Cuadro 8.1 se listan los indicadores para el desarrollo fonológico bajo cada una de las seis bandas de edad. Verás que los niños pasan de escuchar palabras familiares a imitar sonidos. Eventualmente los niños comienzan a jugar con el lenguaje de maneras que demuestran una comprensión de las palabras que riman, segmentan sonidos individuales y mezclan sonidos en palabras. Por ejemplo, podemos escuchar a un niño pequeño jugando con el lenguaje y diciendo: “malo, moda, canalla, triste, loco, fajo” ya que están empezando a reconocer que algunas palabras riman, o terminan con ese mismo sonido.

La rima suele ser la forma más fácil y temprana de conciencia fonológica que adquieren los niños. Poder romper la palabra hablada “maestro” en dos sílabas es una forma de conciencia fonológica que es más sofisticada. Además, podemos escuchar a otro niño decir: “¡Gato suena como mi nombre, *Caroline!*” Esta niña pudo reconocer que la palabra “gato” comienza con el mismo sonido, o fonema, que su nombre. Los fonemas son las unidades individuales de sonido más pequeñas en una palabra hablada. La conciencia fonémica, la capacidad de escuchar y registrar fonemas, es el nivel más avanzado de conciencia fonológica. Al escuchar la palabra “trineo”, los niños con conciencia fonémica reconocerán que hay tres sonidos de habla separados —/s/ /l/ /ā/ —a pesar de que tal vez no tengan idea de cómo se ve la palabra en su forma impresa y a pesar de que probablemente tendrían dificultades para leerla. Es importante entender que todas estas habilidades fonológicas están enfocadas en la retroalimentación auditiva y verbal y no están conectadas con símbolos visuales o letras.

Continuum de Desarrollo de Lectura Emergente: Conciencia Fonológica

Cuadro 8.1 Un Continuum de Desarrollo de Lectura Emergente: Conciencia Fonológica. El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Directrices de aprendizaje al nacimiento y cinco. Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Progresión del desarrollo	CLLD 2.3. Aprender el lenguaje hablado se compone de segmentos más pequeños de sonido
Infancia Temprana 0-8 meses	• Escucha y atiende palabras culturales y lingüísticamente familiares (incluyendo rimas y canciones) (CLLD2.3a) • Comienza a crear sonidos similares al habla y no al habla (por ejemplo, balbuceo) (CLLD2.3b)
Infancia Posterior 6-14 meses	• Comienza a imitar los sonidos que escuchan en su entorno cotidiano (CLLD2.3c)
Niños tempranos 12-24 Meses	• Repite oralmente algunas palabras de rimas culturales y lingüísticamente familiares y refrenes repetitivos en historias o canciones o direcciones/peticiones de adultos o compañeros (CLLD2.3d)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	• Produce o reproduce oralmente rimas simples cultural y lingüísticamente familiares o canta canciones favoritas (CLLD2.3e) • Imita la mayoría de los sonidos del lenguaje usando palabras familiares (CLLD2.3f)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	• Imita y disfruta de la rima y la aliteración (por ejemplo, Jalisa saltó) (CLLD2.3g) • Con apoyo instruccional, distingue cuando dos palabras riman y cuando dos palabras comienzan con el mismo sonido (e.g., chico/juguete, perro/papá) (CLLD2.3h)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	• Comienza a rimar y a producir rimas de palabras simples (CLLD2.3i) • Comienza a segmentar oralmente y combinar palabras compuestas (por ejemplo, lonchera segmentada es lonchera; cuando se combina es lonchera) (CLLD2.3j) • Comienza a segmentar y combinar sílabas (por ejemplo, el segmento morado es pur-ple; cuando se combina es púrpura) (CLLD2.3k) • Comienza a identificar el sonido inicial y final en palabras (e.g., /b/ en bat) (CLLD2.3l)

8.3b2 Alfabético p rincipio. La siguiente habilidad restringida es comprender el propósito del código alfabético, o el principio alfabético. El principio alfabético es un conocimiento de los nombres de las letras del alfabeto y sus sonidos asociados. Sabemos que un niño ha dominado el principio alfabético cuando es capaz de nombrar todas las letras automáticamente cuando las ve impresas y luego decir el sonido que suele hacer la letra. Notarás en la Tabla 8.2 que los niños no suelen desarrollar un conocimiento de las letras del alfabeto y la conexión con sus sonidos hasta después de los 2 años de edad. Una vez que se desarrolle este conocimiento, permitirá a los niños desarrollar una comprensión más compleja de los sonidos que los grupos de letras suelen hacer en palabras. A los estudiantes se les puede enseñar a decodificar, lo que significa mezclar los sonidos de las letras para leer palabras. La decodificación es un acto deliberado en el que los lectores deben “aplicar consciente y deliberadamente sus conocimientos del sistema de mapeo para producir una pronunciación plausible de una palabra que no reconocen instantáneamente” (Beck & Juel, 1995, p. 9). Una vez que una palabra se decodifica con precisión varias veces, es probable que se reconozca *sin* deliberación consciente, lo que lleva a un reconocimiento eficiente de palabras.

Continuum del Desarrollo de Lectura Emergente: Principio Alfabético

Cuadro 8.2 “Un Continuum de Desarrollo de Lectura Emergente: Principio Alfabético”. El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Directrices de aprendizaje al nacimiento y cinco Se utiliza con permiso de los creadores y no es un

Infancia Temprana 0-8 meses	
Infancia Posterior 6-14 meses	
Niños tempranos 12-24 Meses	
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	Comienza a reconocer algunas letras mayúsculas o minúsculas (si se enseña) (CLLD2.4a)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	- Comienza a reconocer más letras mayúsculas y minúsculas si se enseña (CLLD2.4b) - Identifica sonidos y reconoce letras asociadas al inicio del nombre y apellido (CLLD2.4c) - Comienza a conectar letras del alfabeto y sonidos correspondientes (por ejemplo, conectando letras y sonidos de letras/palabras comunes) (CLLD2.4d)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	- Para muchos, con apoyo instruccional, empareja el sonido con la letra correspondiente (CLLD2.4f) - Para muchos, con apoyo instruccional, empareja la letra con el sonido correspondiente (CLLD2.4g) - Reconoce muchas letras mayúsculas y minúsculas (CLLD2.4h) - Utilizará una combinación de letras y símbolos para representar palabras (CLLD2.4i)

8.3b3 Conceptos de p rint. La categoría final de habilidades restringidas son conceptos de impresión, o conceptos de impresión (Snow & Matthews, 2016). Los conceptos de impresión se refieren a una conciencia de que la impresión tiene una orientación (cómo sostener el libro para ver el texto y las imágenes) y direccionalidad (el texto se mueve de izquierda a derecha). Los conceptos de impresión también incluyen una conciencia de la distinción entre imágenes o fotografías, oraciones, palabras y letras. A medida que los niños pequeños están desarrollando una conciencia sobre la impresión, comienzan a darle la vuelta a un libro hasta que esté “del lado derecho hacia arriba” y puedan señalar las imágenes y las palabras. Eventualmente, los niños entienden que las palabras se componen de letras individuales agrupadas y luego grupos de palabras forman oraciones. Es posible que no puedan leer todas las palabras de forma independiente, pero pueden rastrear las palabras de izquierda a derecha con un lector competente en texto familiar.

Continuum de Desarrollo de Lectura Emergente: Conceptos de Impresión

Cuadro 8.3 “Un Continuo de Desarrollo de Lectura Emergente: Conceptos de Impresión”. El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Directrices de aprendizaje al nacimiento y cinco Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Progresión del desarrollo	CLLD 2.1. Prestar atención a la impresión como significativa
Infancia Temprana 0-8 meses	Explora un libro tocándolo, dándole palmaditas o poniéndolo en la boca (CLLD2.1a)
Infancia Posterior 6-14 meses	Sostiene libros, pasa páginas, mira las imágenes y usa sonidos, señales o palabras para identificar acciones u objetos en un libro u otro material escrito (CLLD2.1b)
Niños tempranos 12-24 Meses	- Reconoce y se involucra con la impresión y las imágenes, o braille en su entorno (por ejemplo, apunta a palabras e imágenes; toca con los dedos) (CLLD2.1c) - Demuestra interés en formas escritas del lenguaje, como la impresión en libros o letreros en la construcción (CLLD2.1d) - Distingue la impresión de las imágenes (CLLD2.1e)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	- Atribuye el significado de algunos símbolos, como un logotipo o diseño familiar (CLLD2.3f) - Identifica palabras comunes en el entorno (por ejemplo, nombre, salida, parada) (CLLD2.1g) - Señala y nombra algunas letras o caracteres en sus nombres cuando se ven en otras palabras (CLLD2.1g)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	- Comienza a seleccionar libros para el disfrute de la lectura y actividades relacionadas con la lectura, incluyendo pretender leerse a sí mismo o a otros (CLLD2.1i) - Demuestra una comprensión de las convenciones de la impresión (e.g., direccionalidad de la impresión y los textos) (CLLD2.1j) - Entiende que la impresión comunica el mensaje en relatos u otros textos (CLLD2.1k)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	- Distingue entre una variedad de textos y sus propósitos (por ejemplo, libros, listas de compras, etc.) (CLLD2.3l) - Comienza a rastrear palabras individuales en el texto apuntando o tocando (CLLD2.1m)

8.3b4 Comprensión, vocabulario, y fluencia. Los componentes continuos de comprensión, vocabulario y fluidez se encuentran en las etapas iniciales del desarrollo durante este período de tiempo. La comprensión es la capacidad de extraer y obtener significado del lenguaje hablado y escrito. El sentido se construye e implica que el lector no solo obtenga información, sino que se base en conocimientos y experiencias previas. Las experiencias ricas en el lenguaje apoyan el desarrollo de vocabularios y la comprensión de los niños. Estas experiencias ocurren mucho antes de que un niño reciba instrucción formal de lectura y se basa en interacciones con otros y participación en la impresión.

El vocabulario es el uso y conocimiento de palabras y significados de palabras en una variedad de modos y contextos. El desarrollo del vocabulario de un niño comienza en la infancia, cuando un bebé comienza a escuchar el habla y balbucear. Las experiencias de lenguaje oral, como las conversaciones en persona, el diálogo que se escucha en la televisión o el lenguaje que se escucha durante la lectura de libros infantiles, son los medios principales para acumular vocabulario. A la edad de 2 años, los niños suelen hablar entre 200 y 300 palabras y entienden muchas más. Una vez que los niños ingresan a la escuela, aprenden aproximadamente 3,000 palabras al año y pueden comprender muchas más de las que pueden leer (Nagy, 2009). Desarrollar un vocabulario rico es un elemento importante de la lectura competente. Los estudios han demostrado que el conocimiento del vocabulario de un niño es un fuerte predictor de la comprensión lectora (Duncan et al., 2007).

El tercer componente de fluidez es también un factor importante de dominio de lectura. La fluidez es la capacidad de leer texto sin problemas y fácilmente usando la entonación apropiada y los patrones de estrés (llamados prosodia), haciendo que la lectura suene

como hablar (Shanahan, 2006). Cualquiera que haya leído con un lector temprano sabe que su lectura es entrecortada y muchas veces se habla palabra por palabra. Esto se debe a que los lectores en desarrollo tienen que gastar mucha energía atendiendo a decodificar cada palabra. Una vez que los lectores desarrollan más dominio o automaticidad, su lectura imita el habla y su fluidez mejora enormemente. En la etapa emergente los lectores no son capaces de leer palabras con fluidez (o a menudo leer palabras en absoluto), pero son capaces de imitar la lectura que suena fluido cuando vuelven a contar historias y repiten elementos de texto que han escuchado y memorizado.



El mensaje matutino es una oportunidad para que los niños practiquen la lectura.

La comprensión, el vocabulario y la fluidez trabajan en conjunto para ayudar a los lectores a dar sentido al texto. Debido a que estos componentes continúan desarrollándose y expandiéndose a medida que los lectores se vuelven más competentes, los vemos cambiar drásticamente a medida que evolucionan las habilidades de alfabetización de los niños. En la etapa emergente, esperamos ver que los niños están aprendiendo nuevas palabras del texto, comenzando a comprender la estructura de la historia y desarrollando la capacidad de volver a contar texto familiar incluyendo vocabulario clave y detalles relevantes. Los niños pequeños no mostrarán dominio en estas áreas sino que están desarrollando los entendimientos fundamentales sobre cómo funciona la lectura. Por ejemplo, los niños pequeños suelen volver a contar eventos clave a partir de un texto favorito comenzando por el final y retrocediendo al principio (a menudo solo incluyendo partes que encontraron particularmente interesantes). Esta es una expectativa apropiada para el desarrollo y muestra una comprensión floreciente de cómo hablar sobre el texto. Adicionalmente, podemos encontrar niños confiando en gran medida en las pistas de las imágenes para hablar sobre el texto, pero usando la prosodia apropiada de “lectura” cuando repiten partes de la historia que han escuchado antes (por ejemplo, cambiar la entonación de su voz para hacer que la oración termine en una pregunta porque han escuchado un experto lector leyó el texto de esta manera antes). Estos destellos iniciales de comportamiento de lectura fluida son experiencias importantes para los lectores jóvenes. Los indicadores del Cuadro 8.4 elaboran sobre los tipos de comportamientos que solemos ver en niños pequeños relacionados con estos componentes continuos.

Continuum de Desarrollo de Lectura Emergente: Comprensión, Vocabulario y Fluidez

Cuadro 8.4 “Un Continuo de Desarrollo de Lectura Emergente: Comprensión, Vocabulario y Fluidez”. El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Directrices de aprendizaje al nacimiento y cinco Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Progresión del desarrollo	CLLD 2.2. Comprender ideas, vocabulario e información en historias y textos
Infancia Temprana 0-8 meses	Mira libros ilustrados y escucha a un adulto hablar sobre imágenes en un libro (CLLD2.2a)
Infancia Posterior 6-14 meses	Toca o apunta a las imágenes en respuesta al aviso del adulto (CLLD2.2b)
Niños tempranos 12-24 Meses	- Comienza a mostrar interés específico en ser leído (por ejemplo, trae un libro a un adulto o apunta a imágenes en el ambiente o un libro) (CLLD2.2c) - Participa en historias familiares verbalmente (por ejemplo, rellena una palabra cuando el lector hace una pausa) o con movimientos (por ejemplo, imita acciones con un adulto) (CLLD2.2d) - Escucha explicaciones de palabras o repite palabras que los adultos explican o enfatizan (CLLD2.2e)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	- Identifica los sentimientos de los personajes en un libro o cuento (CLLD2.2f) - Pide ser leído o pregunta el significado del texto escrito (CLLD2.2g) - Hace conexiones con la historia a través de la conversación sobre personajes y eventos (CLLD2.2h) - Expresa empatía por personajes y problemas en textos e historias con orientación y apoyo de adultos (CLLD2.2i) - Repite palabras escuchadas durante la lectura de la historia (CLLD2.2j)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	- Pregunta o contesta preguntas sobre lo que está sucediendo en un libro o cuento (CLLD2.2k) - Vuelve a contar 1-2 eventos clave de una historia (CLLD2.2l) - Narra una historia usando imágenes como guía (CLLD2.2m) - Recita de palabras de memoria, frases y partes de historias favoritas (CLLD2.2n) - Reconoce los sustantivos como la persona, lugar o cosa en una oración (CLLD2.2o)
Preescolar posterior 44-60 Meses	- Escucha y responde a una variedad de textos y medios (por ejemplo, audiolibro, música y movimiento) (CLLD2.2p) - Cuenta historias ficticias o personales secuencialmente y con 3 o más detalles (CLLD2.2q) - Comienza a entender las relaciones de causa y efecto en textos de ficción y no ficción (CLLD2.2r) - Predice lo que sucederá después en una historia desconocida (CLLD2.2s) - Utiliza nuevas palabras aprendidas a través de la escucha de historias (CLLD2.2t)

Factores que afectan el desarrollo de la lectura

Aunque muchos niños se desarrollan a lo largo del continuo de alfabetización emergente en una línea de tiempo o rango de edad similar, hay una serie de factores que pueden impactar la trayectoria típica de un niño individual. Por ejemplo, los estudiantes del idioma inglés, los niños con problemas visuales o auditivos u otros retrasos en el desarrollo pueden seguir diferentes trayectorias de aprendizaje. Los niños individuales pueden adquirir habilidades de lectoescritura en un horario ajustado, pero esto no significa que nuestra meta general o expectativa para ellos deba bajarse. El conocimiento de los educadores sobre las progresiones de alfabetización y las acciones intencionales apoyará el desarrollo de la alfabetización de los alumnos. El Consorcio Nacional para la Práctica de Alfabetización del Consorcio Nacional sobre Sordoceguera (NCDB) afirma en su página web, Todos los niños pueden leer, que “Independientemente de la edad o la capacidad de adquirir habilidades de alfabetización es una cuestión de 'cómo' en lugar de 'sí' o 'cuándo’” (Cambiando la perspectiva, 2020).

Esta misma expectativa es cierta para los estudiantes con discapacidad del desarrollo. De acuerdo con el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2013), las discapacidades del desarrollo “son un grupo de afecciones debidas a una discapacidad en áreas físicas, de aprendizaje, de lenguaje o de comportamiento. Estas condiciones comienzan durante el periodo de desarrollo, pueden impactar el funcionamiento cotidiano, y suelen durar a lo largo de la vida de una persona” (párr. 1). El primer paso para ayudar a un niño con discapacidades del desarrollo, u otros factores limitantes, a alfabetizarse es presumir competencia en sus habilidades para adquirir dichos conocimientos y habilidades (Biklen y Burke, 2006). Esto significa dejar de lado dudas y nociones preconcebidas sobre lo que un estudiante puede lograr en función de la etiqueta de discapacidad de un estudiante, estimaciones del coeficiente intelectual o limitaciones asumidas. Presumir competencia en los estudiantes es actuar sobre la creencia “de que todos los individuos pueden adquirir habilidades valoradas si se les dan estructuras y apoyos apropiados” (Copeland & Keefe, 2007, p. 2). Educadores efectivos enseñan sabiendo que los niños pueden aprender.

Pausar y considerar: Los libros de Steven

Observe cómo un educador describe cómo Steven, un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y una discapacidad intelectual, lee para obtener información. “Tenía con él, como siempre, varios libros diferentes de la biblioteca pública, todos relacionados con mariposas e insectos. Colocó tres de los libros, abrió, en el piso, luego se centró entre ellos, mirando cada una de las páginas expuestas. Luego pasó a la siguiente página de cada libro y repitió el proceso” (Kliwer & Biklen, 2001, p. 5).

¿Qué te dice la explicación del educador sobre las interacciones de Steven con el texto?

Si bien muchos estudiantes con retrasos en el desarrollo interactúan con los textos de manera tradicional, algunos estudiantes con discapacidades pueden interactuar con los textos de maneras que parecen inusuales o diferentes de cómo los estudiantes sin discapacidad interactúan con los textos. Por ejemplo, algunos estudiantes, particularmente aquellos con autismo, pueden estar interesados en la textura de un libro o fascinados por cómo se ve un libro cuando se gira alrededor. Otros estudiantes pueden estar interesados e insistir en leer libros sobre un tema específico durante un periodo sustancial de tiempo. Los estudiantes, como Steven, a veces son despedidos como lectores emergentes porque sus maestros malinterpretan sus formas únicas de interactuar con los textos como indicios de que no están atendiendo y/o no están listos para la instrucción. Otros se sienten obligados a restringir el acceso de los estudiantes a textos que les preocupan que puedan ser temas de sobreénfoque, insistiendo en que el estudiante lea algo más que libros sobre sus materias favoritas. Sin embargo, las interacciones de los estudiantes con los textos deben ser bienvenidas a pesar de El giro de un libro por parte de un niño o la investigación de la textura del libro nunca debe tomarse como una señal de que el niño no está listo para la instrucción de alfabetización. A través del modelado y las interacciones continuas con el texto, los educadores pueden expandir las exploraciones de los niños al continuar invitando a los niños a usar textos de formas más convencionales. Los estudiantes se beneficiarán de aprender a usar los textos de la manera pretendida, incluso cuando todavía están experimentando con textos de formas inusuales. Mientras un niño esté demostrando interés, los maestros deben usar las interacciones del niño como punto de partida para nuevas invitaciones al crecimiento de la alfabetización, y también alentar al niño a interactuar con los textos de maneras que sean agradables para ellos.



Las experiencias de lectura compartidas permiten a los estudiantes interactuar con el texto y entre ellos.

Fomentar lectores emergentes

El educador de la primera infancia tiene un papel importante que desempeñar en el desarrollo del conocimiento conceptual, procesal y generativo de los lectores jóvenes. En las secciones anteriores de este capítulo se discutió cómo ayudar a los estudiantes a comprender de qué se trata la lectura (conocimiento conceptual) y qué habilidades y conceptos específicos necesitan los niños para construir su capacidad de lectura emergente (conocimiento procesal). En esta sección se abordarán estrategias de instrucción y opciones de evaluación para apoyar el desarrollo de conocimientos conceptuales y procedimentales. También se extenderá al conocimiento generativo, o la aplicación de estas habilidades y conceptos en entornos del mundo real.

Estrategias de Instrucción para Lectores Emergentes

Una vez que los educadores de la primera infancia entienden las habilidades y componentes del desarrollo de lectura emergente, pueden ser intencionales sobre las estrategias de instrucción que utilizan en el aula. El uso de estrategias educativas específicas ayuda a maximizar el aprendizaje de los estudiantes y crea el entorno para que la alfabetización de los niños prospere. Las prácticas de alfabetización intencional también permiten a los educadores proporcionar modificaciones de instrucción y apoyos para estructurar el aprendizaje de los estudiantes, así como crear experiencias de alfabetización inclusivas. Hay un número infinito de formas en que los educadores pueden crear experiencias de alfabetización intencionales e inclusivas. Sin embargo, esta sección discutirá cuatro categorías de prácticas de instrucción que todos los educadores de la primera infancia deben esforzarse por incorporar: desarrollar entornos ricos en impresiones, jugar con el lenguaje, crear experiencias de texto basadas en juegos y brindar diversas experiencias de lectura. La Figura 8.5 incluye prácticas instruccionales para promover el desarrollo de la lectura emergente en cada una de estas cuatro áreas.

8.4a1 Desarrollo de entornos ricos en impresión. El capítulo cinco de este libro de texto habla extensamente sobre la importancia de atender el medio ambiente y cómo puede apoyar el aprendizaje de la alfabetización. Mirando específicamente al desarrollo de la lectura emergente, es fundamental que los niños vean el texto utilizado de manera significativa en su entorno de aprendizaje. La exposición regular a palabras, nombres y elementos comunes en su aula puede tener un impacto significativo en las habilidades de lectura emergentes de los estudiantes. Mostrar a los niños cómo funciona el texto en contextos significativos también promueve aún más la comprensión de los niños de que la lectura se trata de hacer significado. Por ejemplo, muchos maestros etiquetan partes del aula y artículos de uso frecuente (por ejemplo, cubbies con nombres de niños, centros, fregadero). Los educadores también pueden enfocarse intencionalmente en diversificar los tipos de impresión en el aula, así como en cómo los niños notan y usan los materiales impresos disponibles.

8.4a2 Jugando con el lenguaje. Además de rodear a los estudiantes con una impresión significativa, los educadores pueden fomentar una postura lúdica hacia el lenguaje. Esta postura intencional muestra a los niños que aprender sobre la lectura puede ser divertido, y reduce el estrés que puede venir con aprender sobre un nuevo sistema de lenguaje. Jugar con el lenguaje es una manera de ayudar a los estudiantes a investigar cómo se pueden manipular las palabras y los sonidos. Tener un enfoque en el juego del lenguaje también nos libera para sumergir a los niños en lecturas repetidas así como compromisos repetidos con canciones, rimas y juegos que a los niños les encantan. No es raro que los niños menores de cinco años encuentren un libro o canción que les guste y

quieran escuchar una y otra vez. Fomentar estas exposiciones repetidas y al mismo tiempo continuar proporcionando un nuevo juego de lenguaje basado en texto es la clave para desarrollar fuertes habilidades de lectura emergentes. El capítulo siete de este libro de texto analiza el importante papel que juega el lenguaje en el desarrollo más amplio de la alfabetización de los niños

8.4a3 Creación de interacciones de texto basadas en el juego. Debido a que el juego es el vehículo principal para el aprendizaje de los niños pequeños, los educadores de la primera infancia tienen la oportunidad de trabajar desde esta área de fuerza y comodidad. Encontrar extensiones lógicas al juego infantil que incorporen interacciones textuales requiere que el educador preste atención a los intereses de los niños y combine el trabajo que están realizando en su juego con materiales auténticos. Esto podría incluir colocar estratégicamente ciertos materiales en un centro (por ejemplo, menús de restaurantes en el centro de juegos dramáticos) o preguntar si a los niños les gustaría incorporar texto a una actividad (por ejemplo, preguntar a los niños si les gustaría traer algunos de los materiales del centro de escritura para hacer letreros por el camino que están construyendo en bloques). Mantener un enfoque intencional e inclusivo en la incorporación de texto apropiado para el desarrollo permite a los estudiantes usar el juego para representar comportamientos de lectura competentes.

8.4a 4 Proporcionar diversas experiencias de lectura. Una de las acciones más importantes que pueden tomar los educadores de la primera infancia es proporcionar regularmente a los niños diversas experiencias de lectura. Para ser buenos en la lectura, necesitamos ver y escuchar lectores competentes en acción. Leer una variedad de textos en voz alta expone a los niños a los múltiples propósitos de la lectura. También construye el conocimiento del vocabulario de los niños, desarrolla su comprensión de cómo funciona la impresión y les ayuda a saber qué esperar de ciertos tipos de texto. Por ejemplo, cuantas más historias de ficción compartan los adultos con los estudiantes, más rápidamente comienzan a comprender los elementos del texto narrativo (por ejemplo, personajes, ambientación, problema/solución) y los utilizan para ayudar a la comprensión. Los niños pequeños que han sido expuestos a una variedad de textos verán rápidamente cómo los elementos de una historia narrativa son diferentes de su libro favorito de dinosaurios de no ficción, que utiliza fotografías, leyendas y etiquetas para compartir información fáctica. Si bien los niños en realidad no están leyendo en la mayoría de estas experiencias (decodificando y entendiendo las palabras de forma independiente), están desarrollando entendimientos fundamentales sobre la impresión que apoyarán su desarrollo desde un lector emergente hasta un lector temprano y principiante.



Dar a los niños la oportunidad de interactuar con los libros es una parte valiosa para apoyar la alfabetización emergente.

Tabla 8.5 “Prácticas de instrucción que apoyan la lectura”

Instructional Practices That Support Reading



Desarrollo de un entorno de impresión

- Etiquetar espacios y objetos de aula usando palabras
- Usar nombres de niños en toda la habitación

- Encuentra símbolos e imágenes significativos para apoyar el acceso de los niños a los materiales
- Infundir texto familiar en los centros
- Crear materiales impresos diseñados por los alumnos
- Suministro de textos de no ficción y ficción
- Mostrar el trabajo del estudiante con documentación (el adulto dicta las ideas del estudiante y las publicaciones junto a su obra de arte)
- Diversificar los materiales impresos (revistas, folletos de viaje, menús, etc.)

Jugando con el lenguaje

- Compartir canciones infantiles y poemas
- Canta canciones durante todo el día (tiempos de transición, saludo de buenos días)
- Leer y revisar libros de rimas animando a los niños a decir refrenes comunes
- Seleccione una palabra del día/semana (haga que los niños usen, dibujen, encuentren, etc. la palabra)
- Enseñe a los niños modismos, aliteraciones y otras formas divertidas de jugar con las palabras
- Usar los nombres de los niños para examinar nombres de letras, sonidos y formas
- Construir sobre el interés de los estudiantes por las letras y las palabras

Creando experiencias de texto Play- Based

- Usa tablas de fieltro y opciones para que los niños creen su propia historia o vuelvan a contar una historia familiar
- Proporcionar títeres y un espacio para un “teatro” que permita a los niños desarrollar espectáculos de títeres
- Desarrollar un espacio para dibujar y escribir con diversas herramientas
- Diseña un área de juegos dramáticos con artículos familiares desde casa (incluidos artículos basados en texto)
- Observe el juego de los niños y encuentre formas de incorporar materiales de texto para mejorar sus experiencias
- Desarrollar letreros o etiquetas que los niños puedan usar en su juego
- Dictar palabras para que los estudiantes registren experiencias

Proporcionando diversas experiencias de lectura

- Participar en la lectura diaria en voz alta de textos apropiados para su edad
- Construya un tiempo de lectura independiente donde los estudiantes puedan seleccionar sus propios libros para “leer” y volver a contar usando imágenes y experiencia de fondo
- Desarrolla momentos de lectura de grupos pequeños y compañeros
- Participar regularmente en la lectura compartida donde el maestro modela su forma de pensar sobre un texto
- Vuelva a leer historias familiares y de amor
- Permitir que los niños participen en la lectura interactiva donde ayuden al maestro a “leer” partes del libro
- Utilice técnicas de referencia impresa para señalar elementos del texto (por ejemplo, números de página, título, dónde comenzar a leer, la dirección del texto, autor e ilustrador)
- Examinar las características del texto de los libros de no ficción (por ejemplo, tabla de contenido, glosario, mapas, gráficos, etiquetas)

Evaluaciones de Alfabetización para Readers Emergentes

Hay una serie de opciones de evaluación para comprender lo que los estudiantes saben sobre las habilidades restringidas de conciencia fonológica, principio alfabético y conceptos de impresión, así como los componentes continuos de comprensión, vocabulario y fluidez. El capítulo 6 de este libro de texto discute muchos propósitos, tipos y usos de las opciones de evaluación formal e informal para la alfabetización. Debido a que los niños pequeños, desde el nacimiento hasta los cinco años, suelen mostrar habilidades de lectura emergentes pero aún no son lectores competentes, la observación es la herramienta más importante del educador de la primera infancia. Observar cuidadosamente a los niños mientras interactúan en grupos enteros, grupos pequeños y entornos individuales puede decirnos mucho sobre lo que los niños saben sobre la lectura y lo que están listos para aprender. Adicionalmente, es fundamental que los educadores desarrollen métodos para documentar estas observaciones a lo largo del tiempo.

Los educadores pueden usar opciones de evaluación como notas anecdóticas, listas de verificación observacionales y artefactos (consulte el Capítulo 6 para una explicación más detallada) para documentar los comportamientos de lectura emergentes de los

niños. Por ejemplo, podemos observar a un niño mayor de cuatro años mostrando signos de que ha dominado el código alfabético (por ejemplo, el niño puede nombrar todas las letras fácilmente) y está listo para comenzar una mirada más enfocada a la conexión entre letras y sonidos, así como palabras familiares en su entorno. Sin embargo, también podemos observar retrasos significativos en el desarrollo (por ejemplo, el niño demuestra indicadores de infancia temprana y posterior a los 3 años de edad). Las opciones de evaluación observacional pueden ser igualmente importantes para documentar estas preocupaciones. El uso de evaluaciones bien construidas puede abrir conversaciones con familias y cuidadores sobre los factores que afectan el desarrollo de la lectura del niño y servir como guía para lo que el niño necesita para continuar construyendo sus bases de lectura. Seleccionar intencionalmente rutinas y prácticas de evaluación de alfabetización emergentes garantiza que nuestras estrategias de instrucción coincidan con las necesidades de los estudiantes.

Pausa y Considera: Redondear es una Tortilla

Moira, Ángela y José han pasado mucho tiempo en el centro de arte recientemente. La maestra, la señora Peters, ha observado cómo usaban papel de construcción, plantillas y marcadores para diseñar nuevas obras de arte. A los niños les han interesado especialmente las plantillas de forma después de que la clase leyera el libro, *Round is a Tortilla* (Thong, 2015). La señora Peters preguntó a los niños si les gustaría encontrar las palabras para etiquetar su obra de arte de forma. Estuvieron de acuerdo en que esto era una buena idea y corrieron a tomar el libro de la biblioteca del aula. La señora Peters les ayudó a localizar las palabras: círculo, triángulo, rectángulo, cuadrado, óvalo y estrella. Luego escribió las palabras de forma en fichas y dejó a los niños para decidir cómo incorporar estas palabras a su trabajo. Después de alguna discusión, los niños decidieron que debían dividir las palabras para que cada niño obtuviera dos formas. Después extendieron las imágenes de forma que habían hecho y se turnaron para agregar palabras de forma a cada imagen. La señora Peters caminó por el centro varias veces durante su obra y notó cómo Moira y José estaban nombrando fácilmente cada palabra de forma mientras etiquetaban las imágenes y decían el nombre de cada letra tal como escribían en la obra de arte, pero Ángela seguía buscando confirmación de sus compañeros sobre qué palabra coincidía con cada una forma y estaba teniendo dificultades para decir los nombres de las letras mientras etiquetaba las imágenes.

Identificar las prácticas instructivas incorporadas por la señora Peters para apoyar el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes. ¿Cómo debería la Sra. Peters utilizar las herramientas de evaluación para documentar los conocimientos y habilidades de los estudiantes?

Claves para llevar

La expectativa de que todos los niños puedan y deban alfabetizarse es una orientación importante de los educadores de la primera infancia. El desarrollo de la alfabetización es un derecho de todos los niños. El objetivo de involucrar a los lectores emergentes requiere que los educadores de la primera infancia comprendan cómo identificar las habilidades de alfabetización emergentes y construir sobre las experiencias y habilidades previas del niño. La alfabetización emergente incluye habilidades restringidas (conciencia fonológica, principio alfabético y concepto de impresión) y componentes continuos (comprensión, vocabulario y fluidez). Los niños necesitan desarrollar conocimientos conceptuales sobre la lectura junto con los conocimientos procesales y generativos para que puedan usar la alfabetización de manera auténtica. Familiaridad con puntos de referencia y estrategias comunes ayuda a los educadores a apoyar a los niños en su crecimiento y desarrollo de alfabetización. Comprender trayectorias típicas guía a los educadores en la planificación de experiencias ricas de lectura para todos los niños.

Recursos adicionales

Centro de Alfabetización Temprana <http://www.earlyliteracylearning.org/index.php>

Alfabetización para niños con pérdida combinada de visión y audición <http://literacy.nationaldb.org/index.php/literacy-development-continuum/>

Estándares Unificados de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia para todos los niños de 5 años: <https://tinyurl.com/3y9epzkw>

Referencias

- Beck, I. L., & Juel, C. (1995). El papel de la decodificación en el aprendizaje de la lectura. *Educadora Americana*, 19, 8-25.
- Chall, J. S. (1996). *Etapas del desarrollo de la lectura* (2a ed.). Editores de Harcourt Brace College.
- Clay, M. M. (1991). *Alfabetizar a leer y escribir: La construcción del control interno*. Heinemann.
- Copeland, S.R., & Keefe, E.B. (2007). *Instrucción efectiva de alfabetización para estudiantes con o discapacidades graves*. Pablo. H. Brookes Publishing Co.
- Dehaene, S. (2009). *Lectura en el cerebro. Libros de pingüinos*.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). Preparación escolar y posterior logro. *Psicología del Desarrollo*, 43, 1428-1446. <https://doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Geary, D. C. (1995). Reflexiones de evolución y cultura en la cognición infantil. *Psicólogo Americano*, 50, 24—37.
- Goswami, U. (2002). El desarrollo fonológico temprano y la adquisición de la alfabetización. En S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Manual de investigación en alfabetización temprana* (pp. 111- 125). Prensa Guilford.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Desarrollo de la alfabetización emergente y habilidades de lectura temprana en niños preescolares: Evidencia de un estudio longitudinal de variables latentes. *Psicología del Desarrollo*, 36, 596—613.
- Nagy, W. (2009). Comprensión de palabras y aprendizaje de palabras: Poner la investigación sobre vocabulario en la práctica del aula. En S. Rosenfield & V. Berninger (Eds.), *Implementación de intervenciones académicas basadas en evidencia en entornos escolares* (pp. 479-500). Prensa de la Universidad de Oxford.
- Centro Nacional para la Ceguera Sorda. (2020). *Cambiar la perspectiva*. Recuperado el 8 de abril del 2021 de <http://literacy.nationaldb.org/index.php/welcome/>
- Puranik, C.S., & Lonigan, C.J. (2014). Escritura emergente en preescolares: Evidencia preliminar para un marco teórico. *Investigación de Lectura Trimestral*, 49 (4), 453—67.
- Scarborough, H. S. (2002). Conectando el lenguaje temprano y la alfabetización con las (des) habilidades de lectura posterior: evidencia, teoría y práctica. En S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Manual de investigación en alfabetización temprana* (pp. 97- 110). Prensa Guilford.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). Sobre el refinamiento de modelos teóricos de alfabetización emergente: El papel de la evidencia empírica. *Revista de Psicología Escolar*, 39, 439—460.
- Shanahan, T. (2006). Fluidez en el contexto de la alfabetización. En T. Raskinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Instrucción de fluidez: Mejores prácticas basadas en la investigación* (pp. 21-38). Prensa Guilford.
- Snow, C. E. (1983). Alfabetización y lenguaje: Relaciones durante los años preescolares. *Harvard Educational Review*, 53, 165—189.
- Snow, C. E. (1983). Alfabetización y lenguaje: Relaciones durante los años preescolares. *Harvard Educational Review*, 53, 165—189
- Thong, R. (2015). *Redondo es una tortilla. Libros de Crónicas*.
- Junta de Educación de Virginia. (2021). *Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje al nacimiento del cinco*. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Alfabetización emergente: Desarrollo de prelectores a lectores. En S. Neuman & D. Dickinson, *Manual de investigación en alfabetización temprana* (pp. 11-29). Prensa Guilford.
- Wolf, M. (2007). *Proust y el calamar: La historia y la ciencia del cerebro lector*.

Créditos de imagen

Figura 8.1: Leslie La Croix y Kalyca Schultz. “Marco para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente”. [CC BY 2.0](#).

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 8.2a: Kalyca Schultz. “El dibujo de un niño con leyendas escritas por un adulto”. [CC BY-NC 2.0](#), imagen derivada usando imagen sin título, (<https://pixabay.com/photos/sun-children-drawing-image-drawing-451441/>) por joduma, [Licencia Pixabay](#).

Imagen, Sección 8.2c: Departamento de Educación de Estados Unidos. “Maestro Leyendo Con Niño”. [CC BY 2.0](#). (recuperado de <https://bit.ly/3tHPtfH>)

Imagen, Sección 8.3: Universidad Longwood. [Lectura docente e infantil] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 8.3b4: Universidad Longwood. [Mensaje matutino de lectura infantil] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 8.3c: Universidad Longwood. [Niños leyendo juntos] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 8.4a4: Universidad Longwood. [Lectura infantil] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

This page titled [1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christine Pegoraro Schull](#), [Leslie La Croix](#), [Sara E. Miller](#), [Kimberly Sanders Austin](#), and [Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- **1.8: Reading Development- Engaging Emergent Readers** by Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, and Julie K. Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes

“El escritor es explorador. Cada paso es un avance hacia una nueva tierra”. - Ralph Waldo Emerson

📌 Viñeta de apertura: Jóvenes escritores

El señor Jenbere y la Sra. Daryl combinan clases durante la mayor parte del día escolar. La clase del Sr. Jenbere es un aula de prekindergarten financiada por el gobierno federal con 18 estudiantes. Dos de los alumnos del señor Jenbere cuentan con Programas de Educación Individual (IEP) y uno de ellos usa silla de ruedas. La clase preescolar de la Sra. Daryl es para niños identificados como sordos y con problemas de audición. Sus seis alumnos tienen IEP. Los alumnos de estas clases varían en edad de 2 a 5 años de edad. El señor Jenbere y la señora Daryl consideran que su coenseñanza y sus prácticas inclusivas fortalecen la experiencia escolar de los niños en ambas clases. Cada una de estas clases cuenta con un paraprofesional y el apoyo de una variedad de especialistas, lo que brinda a estos niños un equipo de educadores dedicados que trabajan hacia su desarrollo saludable.

El señor Jenbere y la Sra. Daryl brindan oportunidades significativas para escribir a lo largo del día, incluida una hora específica designada para la instrucción de escritura. Hacen un esfuerzo por conectar la instrucción de escritura con todos los aspectos del plan de estudios de manera auténtica. El día de hoy, los niños están escribiendo notas de agradecimiento al subdirector, quien les leyó un cuento esta mañana. Los niños se reúnen alrededor de mesas con educadores que están considerando las fortalezas y necesidades de cada niño mientras apoyan y guían a los niños durante su tiempo de escritura. Saben que las habilidades únicas de los aprendices individuales deben considerarse además de las metas que tienen para todos sus hijos.

En la mesa del señor Jenbere, seis niños se dedican a escribir usando una variedad de materiales, incluyendo papel blanco sin forro, papel de construcción de colores, cartulina, rotuladores y crayones. Tres niños están usando marcadores para dibujar imágenes del cuento que leyó el subdirector. Están hablando entre ellos de la historia a medida que dibujan. Arzu está usando un crayón para garabatear y está hablando consigo misma mientras escribe. El señor Jenbere ayuda a Hasan a identificar los sonidos en una palabra y luego vuelve su atención a Richelle quien le lee nota de agradecimiento en voz alta. Después de escuchar a Richelle, anota una nota anecdótica que documenta no solo las habilidades de escritura que utilizó sino también los conocimientos relacionados con su comprensión de la historia. Posteriormente, el señor Jenbere y la señora Daryl comparan sus notas anecdóticas mientras hacen planes para la instrucción de escritura del mañana. Entienden que la evaluación durante la instrucción de escritura proporciona una ventana al aprendizaje y desarrollo de los niños.

Introducción

Al igual que la lectura emergente, la escritura emergente proporciona una base crítica para el desarrollo futuro de la alfabetización (NELP, 2008). Cuando los niños pequeños, como los niños de las clases del Sr. Jenbere y la Sra. Daryl, reciben oportunidades para dibujar, garabatear y escribir, adquieren comprensión del papel que juega la impresión en sus vidas y la forma en que se usa la escritura para comunicar ideas (Kidd et al., 2014). A través de estas experiencias, los niños pequeños aprenden que pueden escribir para expresar sus pensamientos, compartir historias, comunicar información y transmitir opiniones. Al igual que Richelle, comienzan a ver la escritura, incluyendo sus dibujos y garabatos, como representaciones simbólicas que les permiten comunicarse con sus compañeros de clase, familiares, maestros y otros. También desarrollan un entendimiento de que la escritura puede ser utilizada para tomar notas por sí mismos, como planes de juego y recordatorios. A medida que escriben, obtienen conocimientos sobre la escritura como un proceso y desarrollan un sentido de propiedad de su escritura. Además, al igual que Hasan, comienzan a desarrollar entendimientos de convenciones escritas, incluyendo la estructura de la oración, la ortografía, la gramática y la mecánica. Al mismo tiempo, las habilidades motoras finas y de escritura a mano de los niños también comienzan a desarrollarse.

Los procesos de alfabetización son de naturaleza recíproca y simbiótica. Cuando los niños pequeños participan en actividades que fomentan sus habilidades emergentes de alfabetización, comienzan a ver la interrelación entre el lenguaje, la lectura y la escritura y son capaces de aprovechar sus conocimientos emergentes para mejorar su desarrollo de alfabetización (Goodman & Goodman, 1983). Conceptualmente, los niños a una edad temprana comienzan a entender que la lectura y la escritura son procesos de

comunicación. Cuando los niños escriben, estos procesos se integran a medida que leen y releen su mensaje escrito (Sulzby & Teale, 1985). Esto se ve con una niña, como Richelle, mientras escucha una historia, escribe una nota de agradecimiento y lee la nota de agradecimiento a su maestra. Al mismo tiempo, los niños están desarrollando habilidades de alfabetización emergentes, como la conciencia fonológica, el principio alfabético y los conceptos de impresión. Estas habilidades de lectura emergentes influyen en el desarrollo de habilidades en la escritura y viceversa. Por ejemplo, un niño como Hasan, que está escribiendo letras y palabras escuchando los sonidos en una palabra y escribiendo la letra correspondiente, está utilizando su comprensión emergente de la correspondencia letrasonido. A medida que fortalece sus habilidades en la correspondencia de letras y sonidos en la escritura, mejora su capacidad para aplicar estas habilidades al leer. De igual manera, a medida que lee y desarrolla sus habilidades para decodificar (leer) palabras, desarrollará sus habilidades para codificar (escribir) palabras. Al participar en actividades que desarrollen estas habilidades, se volverá más competente para generar texto a medida que escribe y generar significado a partir del texto a medida que lee.

Las discusiones que sitúan la escritura emergente dentro del contexto más amplio del desarrollo de la alfabetización y reconocen la interrelación entre lectura y escritura son importantes para comprender el desarrollo de la alfabetización de los niños. Sin embargo, con demasiada frecuencia, a la escritura no se le da el tiempo y la atención que se necesita en las aulas de educación infantil (Pelatti et al., 2014). Por lo tanto, en este capítulo, nos enfocaremos específicamente en comprender el desarrollo de la escritura de los niños y cómo usar este conocimiento para evaluar, planificar e implementar experiencias de escritura significativas a lo largo del día escolar y en el hogar. También examinaremos los factores que influyen en el desarrollo de la escritura emergente de los niños. Desarrollar estos entendimientos es fundamental para garantizar que la instrucción de escritura sea una parte integral del día de instrucción y se brinden múltiples oportunidades para escribir a lo largo del día escolar, así como en el hogar.

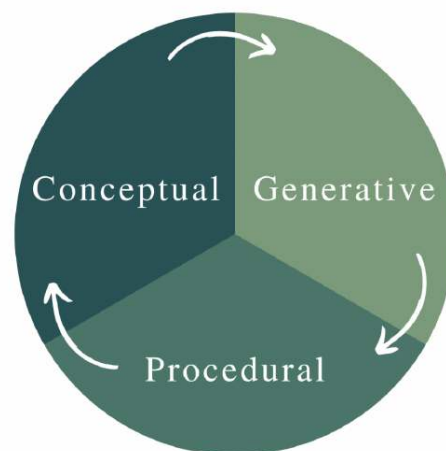


Figura 9.1 Marco para el desarrollo de la alfabetización emergente

En este capítulo, utilizaremos el Marco para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente (ver Figura 9.1) introducido en el capítulo anterior para explicar las dimensiones de la escritura emergente (Puranik & Lonigan, 2014). La primera dimensión, el *conocimiento conceptual*, se centra en las convenciones y funciones de la escritura, incluyendo la comprensión de los niños sobre cómo funciona la impresión y esa impresión transmite significado. La segunda dimensión, el *conocimiento procesal*, se centra en la mecánica de la escritura, como el conocimiento del alfabeto, la escritura de nombres, la escritura de letras, la ortografía y la escritura a mano. Por último, la tercera dimensión, el *conocimiento generativo*, se centra en componer frases y oraciones que comuniquen sentido. Para niños muy pequeños, el conocimiento generativo incluye la habilidad emergente de comunicarse intencionalmente con otros usando dibujos, garabatos y representaciones simbólicas. Utilizando el Marco para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente, este capítulo responderá a las siguientes preguntas:



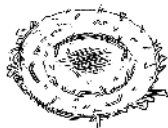
¿Cómo desarrollan los niños pequeños una comprensión de que la escritura transmite significado y pueden escribir para comunicar sus pensamientos e ideas?



¿Cómo progresan los escritores emergentes en un continuo de desarrollo?



¿Qué pueden hacer los educadores de la primera infancia para apoyar a los escritores emergentes utilizando estrategias de instrucción efectivas y evaluaciones de alfabetización?



9.2 Escribir es Comunicar

Los niños aprenden a temprana edad que las personas usan la escritura para expresar sus pensamientos, compartir historias, comunicar información y transmitir opiniones. Dentro de sus hogares y en la comunidad, los niños pequeños tienen la oportunidad de observar las funciones de la escritura en su día a día. Por ejemplo, los niños pueden ver a los familiares escribir una lista de compras y luego observar a su padre leer la lista y tachar artículos mientras caminan por los pasillos de la tienda de comestibles. O tal vez, notan que su mamá escribe una nota para un hermano mayor y luego observan como el hermano lee más tarde la nota y saca fruta del refrigerador para un refrigerio. De igual manera, pueden presenciar los esfuerzos de su hermano por presionar para un nuevo juego publicando notas en lugares estratégicos alrededor del hogar. Al sentarse en el sofá junto a un tío, podrían tener la oportunidad de verlo sacar su teléfono, escribir un mensaje de texto y enviar el mensaje a un amigo. Fuera de la comunidad, podrían notar que el servidor escribe el pedido de su familia y luego trae los artículos solicitados a su mesa. De igual manera, podrían observar a un mecánico de autos anotando el número de teléfono de su familia y prometiendo dar una llamada cuando el auto esté listo. Este tipo de interacciones en el hogar y la comunidad desarrollan el conocimiento conceptual de la escritura de los niños y su comprensión de la escritura como una forma de comunicarse.

El aprendizaje de la escritura continúa teniendo lugar ya que los niños realizan actividades de escritura no solo en el hogar, sino también en el aula. Por ejemplo, los niños del salón de clases del señor Jenbere y de la señora Daryl en la viñeta anterior están desarrollando sus habilidades de escritura y practicando sus habilidades de escritura mientras escriben sus notas de agradecimiento. Esta actividad brinda una oportunidad para que los niños hagan dibujos y hablen sobre el cuento que el subdirector leyó mientras escriben sus notas de agradecimiento. A través de sus imágenes, registran pensamientos que son importantes para ellos con el entendimiento de que estas ideas pueden luego ser compartidas con otros. Al mismo tiempo, una actividad como esta permite a niños, como Arzu, capturar sus pensamientos a través de garabatos. De igual manera, los niños, como Hasan, utilizan su creciente conocimiento de letras y sonidos para agregar palabras a sus notas. Este tipo de actividad también permite a niños, como Richelle, desarrollar su comprensión de la permanencia de la escritura y verse a sí mismos como escritores con público. Los entendimientos emergentes de la escritura de los niños son evidentes en estos esfuerzos.

El Marco para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente presentado anteriormente proporciona a los educadores una manera de pensar sobre el desarrollo de la escritura infantil. Este marco reconoce la interrelación entre lectura y escritura y organiza la escritura emergente en tres dimensiones: conceptual, procesal y conocimiento generativo (Puranik & Lonigan, 2014). Estas dimensiones son importantes a considerar a la hora de evaluar la escritura y planeación de los niños e implementar la instrucción.

A medida que la escritura se utiliza en la vida cotidiana de los niños, su **conocimiento conceptual** de la escritura se desarrolla y obtienen ideas sobre cómo funciona la impresión. Puranik y Lonigan (2014) definen el conocimiento conceptual como habilidades que “representan el conocimiento sobre las convenciones y funciones de la escritura” (p. 465). A una edad temprana, los niños aprenden que la escritura es un medio para comunicar pensamientos. Obtienen conocimientos sobre los propósitos o funciones de la escritura y reconocen que pueden escribir para expresar ideas y sentimientos, contar una historia, compartir información y presentar una opinión o punto de vista. También desarrollan conceptos de impresión específicos de la escritura, como la escritura en inglés ocurre de izquierda a derecha. Además, comienzan a entender la escritura como una representación simbólica de las ideas a medida que reconocen y asignan significado a logotipos, marcas y símbolos que encuentran (Byington & Kim, 2017).

Al mismo tiempo, los niños pequeños desarrollan **conocimientos procesales** de la imprenta. Puranik y Lonigan (2014) definen el conocimiento procesal como “conocimiento de los símbolos y convenciones específicos involucrados en la producción de la

escritura” (p. 456). Estas habilidades son importantes para la capacidad futura de los niños de usar relaciones predecibles de letra y sonido para leer y escribir con fluidez. A medida que los niños desarrollan conocimientos procesales, adquieren comprensión del principio alfabético. Como se señala en el Capítulo 8, el principio alfabético implica aprender los nombres de las letras y los sonidos asociados a ellos. Los niños pequeños aplican estos principios a medida que comienzan a escribir letras y palabras, incluyendo nombres. A medida que los niños adquieren una comprensión de las relaciones de letra y sonido, utilizan este conocimiento para ayudarlos a deletrear palabras. Desarrollar las habilidades motoras finas y la escritura a mano de los niños también es importante en los primeros años (Byington & Kim, 2017).

El **conocimiento generativo** de la escritura de los niños se desarrolla a medida que aplican sus conocimientos conceptuales y procesales de la escritura. Puranik y Lonigan (2014) definen el conocimiento generativo como “la capacidad emergente de los niños para componer frases y oraciones en su escritura” (p. 456). Inicialmente, los niños pequeños utilizan marcas ingeniosas para expresar ideas y transmitir mensajes importantes. A menudo, cuando les pedimos a los niños que “nos digan lo que escribiste”, sostendrán su dibujo y señalarán las marcas y expresarán oralmente las frases y a veces oraciones que compusieron. Aunque estos niños todavía no puedan formar cartas, siguen aplicando su comprensión sobre cómo la escritura comunica un mensaje que se puede compartir. Con el tiempo, los niños comienzan a usar las letras como representaciones simbólicas que se organizan para significar significado (Bialystok, 1992). Las experiencias durante los primeros años proporcionan una base para la capacidad posterior de los niños de usar cadenas de letras particulares para representar palabras específicas y para usar estas palabras para componer frases y oraciones que comuniquen significado (Puranik & Lonigan, 2014). En los primeros años, se sienta una base para generar texto significativo ya que los niños usan el lenguaje oral y la escritura, incluyendo el dibujo y el garabato, para comunicarse (Byington & Kim, 2017).

Comprender cómo se desarrolla el conocimiento conceptual, procesal y generativo de la escritura en niños pequeños ayuda a los educadores a evaluar la escritura de los niños y planificar experiencias educativas diferenciadas que desarrollen las habilidades de escritura emergentes de los niños. En la siguiente sección, describimos cómo progresan los escritores emergentes. Los educadores utilizan este conocimiento de escribir progresiones para informar las decisiones que toman al planear e implementar la evaluación y la instrucción.



9.3 Cómo progresan los escritores emergentes

A medida que los niños interactúan con el mundo que los rodea, sus habilidades de escritura se desarrollan a lo largo de un continuo de escritura emergente a más convencional. Esta vía no es exactamente la misma para cada niño porque los niños se desarrollan de manera diferente debido a una variedad de factores que se discutirán a continuación. Esto fue evidente en el aula del señor Jenbere y la señora Daryl con Arzu que estaba garabateando y Hasan que estaba usando sus conocimientos de letras y sonidos para escribir. Ambos eran niños de 4 años escribiendo una nota de agradecimiento. Sin embargo, procesalmente, se encontraban en diferentes lugares a lo largo del continuum en cuanto a la escritura que produjeron.

Aunque las vías de desarrollo de los niños varían según el niño, comprender las progresiones de escritura de los niños puede ayudar a los educadores a evaluar las habilidades de escritura de los niños, planificar la instrucción y proporcionar una variedad de experiencias de aprendizaje. En esta sección, utilizamos el marco de los *Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): La Guía de Aprendizaje de Nacimiento-Cinco delines* para enmarcar nuestra discusión (ver Tabla 9.1). En este marco, las habilidades de escritura emergentes se organizan en tres categorías: escribir para comunicarse, desarrollar hábitos y habilidades de escritura, y manejo de herramientas de escritura. En cada una de estas categorías, el desarrollo de habilidades específicas se organiza ampliamente por rangos de edad. Estos rangos de edad están destinados a proporcionar una comprensión general de las progresiones típicas y no son para sugerir que hay una progresión lineal simple de las habilidades de escritura. En la actualidad, la escritura infantil progresa a medida que aumentan el uso de estrategias de escritura más avanzadas y disminuyen su uso de habilidades de escritura menos avanzadas (Rowe & Wilson, 2015). Por ejemplo, a medida que los niños comienzan a usar letras convencionales, pueden continuar garabateando y usando formas similares a letras. Con el tiempo, disminuirán su uso de garabatos y formas similares a letras y aumentarán su uso de letras convencionales. Por ello, es importante tener en cuenta que, aunque la escritura es una progresión secuenciada, habrá variabilidad entre los niños, así como dentro de los niños, a medida que avanzan a lo largo del continuo (Rowe & Wilson, 2015).

Escribir para Comunicar

Como quedó evidente en el salón de clases del señor Jenbere y de la Sra. Daryl, los niños pequeños comienzan a entender que la escritura es un medio para comunicar pensamientos, historias, información y opiniones. A temprana edad, los niños se dan cuenta de que pueden crear dibujos y hacer garabatos que luego pueden leer a los demás (Bruyere, 2020). Llegan a entender que la escritura es intencional y se utiliza para transmitir significado (Rowe & Wilson, 2015). A medida que su escritura se vuelve más intencional, comienzan a escribir para una variedad de propósitos y audiencias y se vuelven más conscientes de la necesidad de escribir para que otros puedan leer su escritura (Bruyere, 2020; Rowe & Wilson, 2015). También se vuelven más conscientes de cómo varía el contenido de su escritura dependiendo de las expectativas sociales (Rowe & Wilson, 2015). Por ejemplo, aprenden qué incluir cuando escriben una tarjeta de cumpleaños para un compañero de clase o una historia sobre un paseo que su familia dio por el parque. Los niños pequeños también desarrollan un sentido de propiedad sobre su escritura y comienzan a desarrollar su identidad como escritor (Bruyere, 2020; Kissel & Miller, 2015; Rowe, 2018).

Continuum de Desarrollo de Escritura Emergente: Escribir para Comunicar

Cuadro 9.1 “Continuum de Desarrollo de la Escritura Emergente: Escribir para Comunicar”. El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Directrices de aprendizaje al nacimiento y cinco Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Progresión del desarrollo	CLLD3.1 Dibujar, garabatear y escribir para comunicarse
Primera Infancia 0-8 meses	
Infancia Posterior 6-14 meses	• Hace garabatos o marcas en materiales de escritura (CLLD3.1a) • Entiende que las marcas en una página pueden comunicar significado (CLLD3.1b) • Utiliza instrumentos de escritura para hacer marcas distintas (CLLD3.1c)
Niños tempranos 12-24 Meses	• Comienza a usar marcas controladas como swoops, círculos y ondas para representar sus ideas (CLLD3.1d) • Escribe de manera lineal y conecta marcas con movimientos repetitivos hacia arriba/abajo o en lazo (CLLD3.1e) • Comienza a usar garabatos o marcas intencionales para representar objetos (CLLD3.1f) • Intentos de “leer” su escritura o dibujo a otros, incluido su nombre (CLLD3.1g)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	• Comienza a usar distintos símbolos similares a letras y formaciones de letras con curvas, líneas, círculos y puntos para representar palabras, ideas, frases, oraciones e historias o eventos con o sin dibujo (CLLD3.1h) • Comienza a dibujar/escribir para una variedad de audiencias (por ejemplo, miembros de la familia y maestros) (CLLD3.1i) • Comienza a dibujar/escribir para una variedad de propósitos (por ejemplo, listas de comestibles, invitaciones, tarjetas de cumpleaños) (CLLD3.1j)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	• Comienza a usar cadenas de letras o un grupo de letras para representar palabras, ideas, frases, oraciones e historias o eventos (CLLD3.1k) • Comienza a usar la impresión en el ambiente como parte de su escritura (por ejemplo, intentos de copiar un letrero o póster en la habitación) (CLLD3.1l) • Comienza a copiar o escribir letras o números (CLLD3.1m) • Comienza a representar todas las letras en su nombre (CLLD3.1n) • Comienza a reconocer el nombre como separado de otras imágenes o escritura producida (CLLD3.1o) • Comienza a distinguir la impresión de las imágenes o ilustraciones (CLLD3.1p)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	• Comienza a usar sonidos de letras iniciales para representar una palabra completa (por ejemplo, /f/ para pez) (CLLD3.1q) • Comienza a representar los sonidos iniciales y finales para representar una palabra (por ejemplo, 'dg' para perro) (CLLD3.1r) • Recuenta o lee su escritura a otros (CLLD3.1s) • Representa todas las letras en su propio nombre, con secuenciación, posicionamiento y reversiones aún evidenciadas (CLLD3.1t)

Progresión del desarrollo	CLLD3.1 Dibujar, garabatear y escribir para comunicarse
	- Comienza a producir una representación correcta de su nombre usando letras mayúsculas, letras minúsculas o una combinación de ambas moviéndose de izquierda a derecha (CLLD3.1u) - Comienza a copiar nombres de personas y objetos familiares (CLLD3.1v)

9.3a1 Marcas iniciales. El viaje de los niños pequeños como escritores comienza a una edad temprana cuando pasan de hacer marcas accidentales con poco o ningún control motor a mover su antebrazo para hacer grandes garabatos intencionales (Rowe & Wilson, 2015). A medida que se desarrollan las habilidades motoras finas de los niños, utilizan sus movimientos de mano y muñeca para hacer garabatos más refinados (ver Figura 9.2). Estos garabatos representan inicialmente objetos y luego comienzan a representar ideas, palabras y frases. A medida que avanza la escritura de los niños, garabatean de una manera más lineal usando espacios entre sus garabatos, movimientos de arriba y abajo, círculos, olas, swoops y zig zags. Con el tiempo, agregan letras, que pueden escribirse al revés o al revés, a sus garabatos y formas similares a letras. Los garabatos son eventualmente reemplazados por mayúsculas y minúsculas convencionales; sin embargo, no hay correspondencia entre letras y sonidos (Rowe & Wilson, 2015).

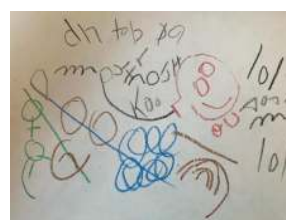
📌 Pausar y considerar: garabatos, símbolos similares a letras y formaciones de letras

En la Figura 9.2, hay tres muestras de escritura preescolar. Utilice el continuo de escritura anterior para analizar la escritura de los niños. Considera las siguientes preguntas:

- ¿Qué notas sobre estas muestras de escritura?
- ¿Qué aspectos de las descripciones sobre garabatos y letras ve en estas muestras?
- ¿Qué notas de los dibujos?
- ¿Qué muestra su escritura sobre lo que saben?



Mariposa



El gran monstruo rojo dijo: "Te perseguiré". Yo le dije: "No puedes atraparme porque corro rápido".



Mi mamá está en la tienda.

Figura 9.2 Garabatos, símbolos similares a letras y formaciones de letras

9.3a2 Avanzando hacia el uso de letras. Los niños también empiezan a escribir su nombre y otras palabras o frases que han memorizado (Rowe & Wilson, 2015). Aprenden a escribir su nombre completo en inglés, por ejemplo, usando mayúsculas y minúsculas escritas de izquierda a derecha. También reconocen su nombre como separado de su escritura y que su nombre indica la propiedad de lo que produjeron. Además, empiezan a usar letras convencionales para escribir palabras y frases que han memorizado, como los nombres de los familiares, y frases, como, "me gusta el pastel". También empiezan a copiar números, letras y palabras del ambiente en su escritura.

Eventualmente, los niños comienzan a escribir letras y grupos de letras específicas para representar sus ideas a medida que utilizan su creciente conocimiento de letras y sonidos para escribir palabras, frases y oraciones (Rowe & Wilson, 2015). Esta práctica a menudo se conoce como ortografía inventada. Inicialmente, los niños tienden a representar palabras usando el sonido de la letra inicial (ver Figura 9.3). Por ejemplo, podrían usar “k” para representar “auto” o “b” para representar “pelota”. A medida que los niños progresan, pueden escribir los sonidos inicial y final (por ejemplo, bk para bicicleta) y eventualmente agregar sonidos consonantes medios (por ejemplo, ktn para gatito). Añaden vocales (por ejemplo, bebé para bebé) y comienzan a usar la ortografía correcta de algunas palabras (por ejemplo, sat) a medida que avanzan hacia una ortografía más convencional.

Los niños también están desarrollando entendimientos sobre la **direccionalidad** a medida que avanza su escritura (Rowe & Wilson, 2015). Durante los primeros años, los niños están aprendiendo cómo se posiciona la impresión en una página y la dirección en la que se escribe y lee la impresión. Por ejemplo, en inglés, los niños aprenden a escribir de izquierda a derecha, pasan a la siguiente línea y comienzan de nuevo por la izquierda. Inicialmente, los niños pueden colocar marcas y garabatos en cualquier parte del papel. A medida que empiezan a desarrollar una comprensión de que la escritura se presenta en un formato lineal, pueden escribir de derecha a izquierda horizontalmente o de arriba a abajo verticalmente. A medida que los niños adquieren experiencia en la escritura, comenzarán a mostrar patrones direccionales más convencionales a medida que escriben.

📌 Pausar y considerar: Correspondencia Letter-Sound

En la Figura 9.3, hay tres muestras de escritura prekindergarten. Utilice el continuo de escritura anterior para analizar la escritura de los niños. Considera las siguientes preguntas:

- ¿Qué notas sobre estas muestras de escritura?
- ¿Qué aspectos de las descripciones sobre letras y palabras ve en estas muestras?
- ¿Qué notas de los dibujos?
- ¿Qué muestra su escritura sobre lo que saben?

Figura 9.3 Correspondencia Letter-Sound

		
Mi hermano y yo	Una mariposa	Vi a Sammy en el parque.

Desarrollar hábitos y habilidades de escritura

A medida que los niños desarrollan su capacidad de comunicarse a través de la escritura, también desarrollan hábitos y habilidades de escritura (ver Tabla 9.2). Estos hábitos y habilidades de escritura incluyen inicialmente mostrar interés en escribir y experimentar con herramientas de escritura, como crayones, marcadores y tabletas con pantalla táctil. Además, los niños comienzan a compartir dibujos y escritos con otros a medida que se vuelven más conscientes de su audiencia y comienzan a ver la escritura como un acto socialmente negociado entre el escritor y el público (Kissel, 2018). También desarrollan su identidad y voz como escritores y obtienen mayores conocimientos sobre el poder de la escritura (Kissel & Miller, 2015). Inicialmente, pueden etiquetar o explicar oralmente los objetos que dibujan. Con el tiempo, comienzan a usar su escritura para representar y comunicar ideas, historias, información y opiniones.

Continuum de Desarrollo de Escritura Emergente: Desarrollando Hábitos y Habilidades de Escritura

Cuadro 9.2 “Continuum del Desarrollo de la Escritura Emergente: Desarrollando Hábitos y Habilidades de Escritura”. El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Directrices de aprendizaje al nacimiento y cinco Se utiliza con permiso de

Progresión del desarrollo	CLLD3.2 Desarrollar hábitos y habilidades de escritura
Primera Infancia 0-8 meses	
Infancia Posterior 6-14 meses	Muestra interés en explorar la escritura viendo a otros escribir y experimentando con herramientas de escritura (por ejemplo, intenta usar crayones, marcadores, etc. para hacer marcas) (CLLD3.2a)
Niños tempranos 12-24 Meses	Comienza a compartir dibujos/escritura y explica el significado de las ilustraciones/texto (por ejemplo, dice círculo es una bola) (CLLD3.2b)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	Comparte la escritura con otros como una forma de representar sus entendimientos e ideas (CLLD3.2c)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	- Comienza a revisar la escritura en el momento a partir de interacciones con compañeros y adultos (CLLD3.2d) - Comienza a modificar y expandir sus dibujos/escritura para encontrar ideas personales e incluir ideas de otros (por ejemplo, varios niños comienzan a dibujar arcoíris y unicornios después de que un niño narra su trabajo) (CLLD3.2e)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	- Continúa revisando la escritura en el momento con base en interacciones con compañeros y adultos (CLLD3.2f) - Comienza a revisar agregando detalles a los dibujos/escritos para expresar sus ideas (CLLD3.2g) - Comienza a hacer un plan para la escritura que producirán (e.g., crea imagen para contar historia y luego escribe) (CLLD3.2h)

A medida que los niños representan sus ideas por escrito, desarrollan una comprensión de la escritura como proceso (Kissel et al., 2011). Se dan cuenta de que pueden planificar, redactar, revisar, editar y compartir su escritura (Kidd et al., 2014). Aprenden que la planeación implica seleccionar un tema y generar ideas. A medida que los niños hablan, escuchan y observan, reúnen temas e ideas para escribir. Los niños también planean lo que quieren escribir a través de sus dibujos. A medida que los niños dibujan y agregan detalles a sus dibujos, generan ideas que pueden transmitir tanto oralmente como a través de garabatos, formas tipo letra, letras, palabras, frases y oraciones.

Los niños pequeños recogen ideas para sus dibujos y escritura de sus propias vidas. Dibujan y escriben sobre sus actividades cotidianas y especiales, familiares y amigos, historias que les han sido leídas y/o que han visto en medios de comunicación, y contenido que están aprendiendo en casa y en la escuela (por ejemplo, plantas, clima, reciclaje, etc.). También están influenciados por los pensamientos e intereses de sus compañeros. Al ver a sus amigos dibujar y escribir sobre camiones, ellos también podrían interesarse en dibujar y escribir sobre camiones. Además, los adultos pueden tener un efecto en lo que los niños dibujan y escriben. Por ejemplo, los niños cuyos familiares escriben cartas o correos electrónicos a amigos pueden decidir escribir su propia carta o correo electrónico. Asimismo, los niños cuyos maestros modelan escribir sobre las plantas que crecen en el aula podrían desarrollar un interés en escribir sobre las plantas.

A medida que escriben y comparten, las interacciones con sus compañeros pueden incitar a los niños a revisar sus planes. Por ejemplo, un día, Richelle decidió que iba a escribir sobre la natación y había comenzado a dibujar un dibujo de una piscina. Al dibujar, notó que Arzu estaba ocupado escribiendo invitaciones a una fiesta. Esta nueva idea la intrigó. Después de una breve

conversación con Arzu, Richelle decidió revisar sus planes de escritura para incluir escribir una invitación para que Arzu fuera a nadar con ella.

Los niños pequeños también revisan y editan a medida que escriben (Kidd et al., 2014). Las revisiones pueden ocurrir mientras se escribe o pueden ser detalles que se agregan, eliminan o cambian en un momento posterior. Por ejemplo, un niño podría agregar más detalles a una historia mientras mira su foto y se da cuenta de que hay más que decir o podría decidir sacar a su hermana de la historia porque recordó que estaba enojado con ella. Un niño también podría cambiar de opinión y decidir que la pelota es azul en lugar de roja o que hay dos bolas en lugar de una. Las revisiones de los niños a menudo son influenciadas por sus compañeros y adultos a medida que interactúan con la escritura. Por ejemplo, una vez que Richelle decidió escribir una invitación, agregó Arzu a la imagen de la piscina. Usando formas tipo carta y algunas cartas, ella escribió: “¿Irás conmigo?” Después de mirar su foto, agregó escritura adicional para incluir “a la piscina”. Mientras leía su invitación en voz alta, Hasan interpuso que él también quería ir. Entonces dijo que ella necesitaba decir qué día o no sabrían cuándo ir. Richelle agregó “el sábado” a su escritura y agregó una foto de Hasan en la piscina con ellos. Después de que ella compartió la invitación, la señora Daryl mencionó que una invitación suele incluir a qué hora quiere que sus amigos la conozcan. Richelle agregó un tiempo a su invitación. A través de estas interacciones, Richelle obtuvo importantes conocimientos sobre la revisión de su escritura.

Los niños pequeños también aprenden sobre la edición a medida que escriben e interactúan con otros. Las ediciones ocurren cuando los niños hacen correcciones a su escritura. Esto podría suceder cuando un niño nota que dibujó dos autos y luego agrega una s a la etiqueta “auto” para transmitir que hay más de un auto. La edición también ocurre cuando un niño, como Arzu, recuerda que su nombre comienza con una letra mayúscula y cambia la minúscula a por una mayúscula A. Las interacciones con compañeros y adultos también pueden incitar a los niños a editar su escritura. Por ejemplo, un niño que está aplicando sus conocimientos de las relaciones de letra y sonido para hacer sonar palabras podría notar que una de las palabras en su escritura está publicada en la pared. Cuando se da cuenta de que le falta una letra en una de sus palabras, podría agregar la letra faltante a la palabra o puede tacharla o borrarla y copiar la ortografía correcta. A medida que los niños hacen ediciones a su escritura, obtienen entendimientos sobre las convenciones de la escritura, así como llegan a entender la edición como un proceso importante en la escritura.

Manejo de herramientas de escritura



El uso de herramientas de escritura ayuda a los niños a desarrollar dominio de la escritura.

A medida que los niños pequeños interactúan con su mundo alfabetizado, comienzan a explorar una variedad de herramientas de escritura, incluyendo papel, crayones, rotuladores, bolígrafos y herramientas de escritura digital como teléfonos y tabletas con

pantalla táctil (Rowe, 2018). Su manejo de las herramientas de escritura se vuelve más competente a medida que se desarrollan sus habilidades motoras finas. Inicialmente, los niños pequeños tienen fuerza motora y control limitados y, por lo tanto, tienden a agarrar las herramientas de escritura con toda la mano para hacer marcas (ver Tabla 9.3). A medida que se desarrollan sus habilidades motoras, pueden usar todo su brazo en un esfuerzo por controlar y dirigir sus marcas, garabatos y dibujos. Eventualmente, usan sus dedos para agarrar la herramienta de escritura, pero su agarre puede ser demasiado alto o demasiado bajo. De igual manera, podría estar demasiado flojo o demasiado apretado. A medida que muestran mayor fuerza motora fina y control, son capaces de usar tres dedos para agarrar sus herramientas de escritura para producir letras, palabras con ortografía inventada y palabras memorizadas.

Manejo de herramientas de escritura

Cuadro 9.3 Continuum de Desarrollo de Lectura Emergente: Manejo de Herramientas de Escritura. El contenido es de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Virginia (ELDS): Directrices de aprendizaje al nacimiento y cinco Se utiliza con permiso de los creadores y no es un recurso de educación abierta cubierto por una Licencia Creative Commons.

Progresión del desarrollo	CLLD3.3 Manejo de herramientas de escritura
Primera Infancia 0-8 meses	
Infancia Posterior 6-14 meses	- Comienza a captar herramientas de escritura para hacer marcas aleatorias en un papel con control limitado sobre los resultados (CLLD3.3a) - Comienza a usar una empuñadura completa para manipular la herramienta de escritura (CLLD3.3b)
Niños tempranos 12-24 Meses	Utiliza todo el brazo para controlar y dirigir los garabatos, las marcas, el dibujo y las intenciones de escritura (CLLD3.3c)
Más tarde para niños pequeños 22-36 Meses	Intenta usar las yemas de los dedos para agarrar herramientas de escritura, el agarre de los dedos puede estar suelto o demasiado apretado y el posicionamiento de los dedos puede ser demasiado alto o demasiado cerca de la punta (CLLD3.3d)
Preescolar Temprano 34-48 Meses	- Comienza a mostrar mayor fuerza motora fina en la escritura (CLLD3.3e) - Se vuelve más hábil con una variedad de herramientas de escritura (por ejemplo, marcadores, bolígrafos, lápices, crayones, tiza) (CLLD3.3f)
Preescolar Posterior 44-60 Meses	- Comienza a usar un cómodo y eficiente agarre de tres dedos para controlar una variedad de herramientas de escritura (CLLD3.3g) - Utiliza una variedad de herramientas digitales para escribir o dibujar (CLLD3.3h)

De manera similar, muchos niños son capaces de señalar y usar sus dedos índice para hacer marcas, dibujar y garabatear cuando usan una tableta con pantalla táctil (Crescenzi et al., 2014). A medida que se desarrollan sus habilidades motoras finas, los niños usan sus dedos o un lápiz en una tableta con pantalla táctil para escribir letras, palabras con ortografía inventada y palabras memorizadas (Rowe & Miller, 2015). Los niños pequeños también aprenden a producir texto mecanografiado, incluyendo sus nombres, letras repetidas y palabras con ortografía inventada (Rowe & Miller, 2015). Las herramientas digitales también permiten a los niños dibujar, usar fotografías e imágenes, y grabar historias orales mientras escriben (Eutsler et al., 2020).

A medida que los niños experimentan y usan una variedad de herramientas de escritura y se involucran en oportunidades diarias para escribir e interactuar con compañeros y adultos, obtienen valiosos conocimientos sobre la escritura como una forma de

comunicar ideas, historias, información y opiniones. Al mismo tiempo, desarrollan importantes habilidades de escritura a medida que avanzan desde hacer marcas hasta usar ortografía inventada y palabras memorizadas o copiadas hasta escribir palabras, frases y oraciones. Como pueden ver los niños del salón de clases del señor Jenbere y de la Sra. Daryl, el desarrollo a lo largo del continuo es individual. En consecuencia, los educadores juegan un papel esencial en la conformación de un entorno que promueva la escritura de los niños pequeños.

9.3 Factores que influyen en el desarrollo de la escritura

Aunque las trayectorias de desarrollo como las presentadas en las tres tablas que representan el continuo del desarrollo emergente de la escritura (Tablas 9.1, 9.2 y 9.3) ayudan a los educadores a comprender cómo los niños desarrollan sus conocimientos y habilidades de escritura, hay una serie de factores que influyen en el desarrollo específico de un niño vía de desarrollo que también debe ser considerada. Como se señaló en capítulos anteriores, el desarrollo de la alfabetización de los niños está conformado por: a) su entorno hogareño, comunitario y escolar; b) las experiencias que los niños tienen con el lenguaje oral y escrito dentro de estos contextos, incluidos los idiomas que escuchan y hablan; y (c) las diferencias individuales influenciadas por sus habilidades únicas, retrasos en el desarrollo y discapacidades. Las múltiples influencias en el desarrollo de los niños, incluido su desarrollo de alfabetización, son importantes a tener en cuenta al examinar el desarrollo de la escritura individual de los niños y la planificación para una evaluación e instrucción adecuadas.

Similar a las discusiones anteriores sobre el lenguaje infantil y el desarrollo de la lectura emergente, los conocimientos previos, las experiencias y los intereses de los niños contribuyen a las variaciones en el desarrollo de la escritura infantil (Burns & Kidd, 2016). Los niños aprenden mucho sobre cómo funciona la impresión a medida que interactúan con su mundo. Por lo tanto, las experiencias de los niños en el hogar, en la comunidad y en la escuela influyen en sus conocimientos y habilidades de escritura. Los niños que interactúan con un ambiente rico en idiomas e impresiones tendrán diferentes experiencias con la impresión que los niños que tienen acceso limitado a la impresión en su vida cotidiana. Por ejemplo, los niños inmersos en un ambiente con ricas tradiciones de narración oral y/o lectura diaria de libros de cuentos pueden tener vocabularios bien desarrollados en uno o más idiomas y valiosos entendimientos de las estructuras narrativas que pueden aplicar a su propia escritura. De igual manera, los niños que observan y participan en las comunicaciones escritas en el hogar, en su comunidad y en la escuela desarrollan ideas sobre las funciones de la escritura que les ayudan a comprender que existen diferentes propósitos y tipos de escritura, así como diferentes audiencias para su escritura. Además, los niños a los que se les brinda la oportunidad de explorar herramientas de escritura y se les anima a integrar la escritura en su juego pueden desarrollar un interés en la escritura y pueden estar motivados para usar la escritura a lo largo del día.

El desarrollo de la escritura de los niños también está influenciado por el idioma o idiomas utilizados en su hogar, comunidad y escuela. Los niños que son monolingües y los que están adquiriendo dos o más idiomas pueden progresar de diferentes maneras (Soltero-González & Butvilofsky, 2020). Los niños pequeños que están adquiriendo dos o más idiomas desarrollan comprensiones sobre cómo funciona la impresión a medida que encuentran la impresión en más de un idioma. Por ejemplo, los niños que son bilingües simultáneos están adquiriendo dos idiomas al mismo tiempo y están aprendiendo sobre la impresión en ambos idiomas. A medida que surgen sus entendimientos de la impresión, utilizan lo que saben sobre la impresión en un idioma para informar su comprensión de la impresión en el otro idioma. Esto quiere decir que, cuando empiezan a escribir, sus entendimientos de la impresión en ambos idiomas informan su escritura en ambos idiomas (Soltero-González & Butvilofsky, 2020). Debido a que los patrones de desarrollo pueden diferir según el idioma o las lenguas habladas, es importante reconocer que puede haber diferencias en las trayectorias de escritura entre los niños que son monolingües, bilingües y multilingües. Las diferencias entre los idiomas y los niños que hablan uno, dos o más idiomas son especialmente importantes para que los educadores reconozcan cuándo los niños comienzan a usar sus vocabularios y conocimientos de letras y sonidos para escribir.

Los educadores también deben ser conscientes del efecto que las habilidades de los niños, los retrasos en el desarrollo y las discapacidades pueden tener en el desarrollo emergente de la escritura de los niños. Las diferencias en la forma en que los niños pequeños interactúan y exploran el mundo pueden afectar las experiencias que tienen para desarrollar conocimientos y habilidades de escritura. Por ejemplo, los niños pequeños con retrasos en el desarrollo y discapacidades a menudo tienen numerosas visitas médicas, citas de terapia y otras rutinas que toman el tiempo y la energía de la familia. Los desafíos y el estrés que pueden enfrentar las familias mientras navegan por el cuidado de sus hijos y las citas pueden afectar las oportunidades que tienen los niños para participar en experiencias de alfabetización (Hanser, 2010). Del mismo modo, la naturaleza del retraso o discapacidad del desarrollo puede tener un efecto en la forma en que el niño es capaz de participar en oportunidades ricas en alfabetización. Por

ejemplo, los niños que son sensibles al tacto pueden no querer experimentar con herramientas de escritura o los niños con períodos de atención cortos pueden no sentarse mucho tiempo durante la lectura del libro de cuentos (Hanser, 2010). Además, los niños que usan una silla de ruedas podrían estar limitados por lo que hay en su línea de visión y podría no ver la huella ambiental que otros podrían ver (Hanser, 2010). De igual manera, los niños con discapacidad visual también pueden verse afectados por lo fácil o desafiante que es para ellos acceder a la impresión en el entorno (Guerette, 2014).

El tipo de retraso o discapacidad del desarrollo también puede tener un impacto en el desarrollo emergente de la escritura de los niños. Los niños con problemas específicos del lenguaje, retrasos en el desarrollo, discapacidades de aprendizaje o autismo de alto funcionamiento podrían desarrollar habilidades de escritura a un ritmo diferente (Burns et al., 2010). Los niños sordos y con problemas de audición suelen comenzar la escuela con habilidades de escritura emergentes menos desarrolladas que los niños que están oyendo (Werfel, 2017). Además, los niños con trastornos específicos de la escritura podrían tener desafíos para realizar las actividades motoras requeridas para sostener una herramienta de escritura y escribir (Burns et al., 2010).

Debido a que los niños pequeños llegan a la escuela con diversos orígenes y experiencias, es importante que los educadores reconozcan los conocimientos de escritura y las habilidades que los niños traen consigo a la escuela. Deben entender que las experiencias de los niños con la impresión oral y escrita difieren de un niño a otro. Muchos niños llegan a la escuela con ricas experiencias que fomentan sus conocimientos y habilidades emergentes de escritura. Otros niños pueden venir a la escuela después de haber tenido oportunidades limitadas de escuchar historias, observar la escritura y explorar la escritura en su vida diaria. Además, los niños pueden tener retrasos en el desarrollo y discapacidades que influyen en su acceso al lenguaje oral e impreso o afectan el ritmo al que se desarrollan y aprenden. Reconocer las diferentes experiencias y habilidades que los niños aportan al aula permite a los educadores construir sobre los conocimientos y habilidades existentes para promover resultados positivos de escritura.



9.4 Nutriendo a escritores emergentes

Los educadores juegan un papel importante en la crianza de los escritores emergentes, especialmente cuando trabajan en estrecha colaboración con los miembros de la familia para involucrar a los niños en experiencias de escritura significativas y relevantes. Al conocer los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños y aprovechar sus conocimientos y experiencias anteriores, los educadores pueden implementar prácticas de evaluación y instrucción culturalmente receptivas que promuevan el desarrollo de la escritura de los niños. Por lo tanto, los educadores apoyan el desarrollo de la escritura de los niños pequeños al involucrar a las familias, evaluar y monitorear la escritura de los niños pequeños y brindar instrucción de escritura apropiada para el desarrollo y cultura.

Involucrar a las familias

Trabajar con familias de niños y aprender de ellas ayuda a los educadores a comprender y capitalizar la diversidad que los niños aportan al aula. Cuando los educadores tienen una comprensión profunda de las culturas, idiomas y habilidades y discapacidades de sus hijos, son capaces de diseñar entornos inclusivos e involucrar a los niños en la evaluación e instrucción de escritura culturalmente receptivas (Kidd & Burns, en prensa). Al valorar la experiencia única de cada familia y los intereses y habilidades de cada niño, los educadores crean oportunidades equitativas para el aprendizaje. La equidad educativa ocurre cuando se celebran las diferencias y similitudes entre los niños y sus familias y la vida de los niños se refleja de manera positiva y auténtica en sus experiencias de aprendizaje (NAEYC, 2019). Las oportunidades de escritura auténticas que fomentan las conexiones entre el hogar y la escuela y promueven el respeto por las experiencias únicas de los niños fomentan un ambiente de aprendizaje positivo en el que se optimiza el desarrollo. Cuando los educadores integran la escritura auténtica en el aula y animan a los niños a escribir sobre sus familias y su vida cotidiana, adquieren una comprensión más profunda de las experiencias culturales y lingüísticas de los niños.

Colaborar con las familias también asegura que las experiencias de aprendizaje en el aula se basen y se conecten con los conocimientos, experiencias e intereses previos de los niños (Burns & Kidd, 2016). Cuando los educadores aprovechan las prácticas de escritura casera, los niños son capaces de conectar nuevos aprendizajes con lo que ya saben. Por ejemplo, cuando los educadores conocen los tipos de escritura que ocurren en el hogar (por ejemplo, listas de compras, notas a otros miembros de la familia, correos electrónicos, mensajes de texto), pueden incorporar oportunidades para involucrar a los niños en tipos similares de

escritura durante las lecciones de instrucción y las experiencias de juego. De igual manera, cuando niños y familias comparten historias sobre sus familiares, tradiciones y sus actividades diarias, surge la riqueza de su familia y experiencias culturales. Sus historias proporcionan a los educadores conocimientos que aseguran que las familias, las culturas y los idiomas de los niños sean valorados y reconocidos en el aula.

Además, al involucrar a las familias en actividades de escritura que unen el hogar y la escuela, los educadores brindan oportunidades para que los niños escriban sobre temas que les son familiares. Los niños pequeños están orgullosos de su familia y cultura y les encanta compartir sus experiencias a través de su escritura. Los educadores se basan en el interés natural de los niños en su familia al crear oportunidades para escribir sobre sus familias tanto en la escuela como en el hogar. En el aula, los educadores suelen mostrar de manera destacada las fotos familiares tomadas durante las visitas domiciliarias o enviadas por las familias. Estas fotos animan a los niños a hablar y escribir sobre su familia. Cuando los escritos son llevados a casa, se comparten con los familiares. De igual manera, los niños y las familias pueden dedicarse a proyectos de escritura en casa y luego llevar su escritura a la escuela para compartirla con sus compañeros de clase. Estas conexiones hogar-escuela fortalecen vínculos auténticos entre niños, familias y educadores, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje inclusivo y prácticas de evaluación e instrucción culturalmente receptivas.

Evaluación de escritores emergentes

La escritura de los niños pequeños es una ventana a su pensamiento y comprensión del mundo. Cuando los educadores se toman el tiempo para observar a los niños mientras escriben, hablan con ellos sobre su escritura y examinan los escritos que producen, obtienen valiosos conocimientos, experiencias e intereses previos de los niños, así como sus conocimientos y habilidades emergentes de escritura (Kidd et al., 2014). Los educadores utilizan datos de evaluación de evaluaciones formales e informales para informar decisiones instruccionales, evaluar su currículo y prácticas de instrucción, y acceder a servicios y recursos para niños (Kidd et al., 2019; National Research Council, 2008). Por ejemplo, los educadores pueden usar evaluaciones formales que incluyen componentes de escritura, como la *Evaluación del Juego Transdisciplinario (2a ed.)* (Linder, 2008), para desarrollar metas de aprendizaje, hacer recomendaciones de instrucción, monitorear el progreso de los niños a lo largo del tiempo y determinar la elegibilidad para los servicios de instrucción. También pueden usar evaluaciones desarrolladas específicamente para evaluar la escritura emergente que puede documentar el crecimiento a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el *Write Start! Writing Assessment* se puede utilizar para documentar las formas de escritura de los niños, la direccionalidad, la intencionalidad y el contenido del mensaje (Rowe & Wilson, 2015).

Como se discute en el Capítulo 6, evaluar y monitorear el desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños es importante para fomentar resultados positivos de aprendizaje para los niños pequeños. Aunque las evaluaciones formales pueden ser útiles, la mayoría de las prácticas de evaluación en los primeros años son continuas, las evaluaciones informales se utilizan para monitorear el progreso y tomar decisiones sobre el plan de estudios y la instrucción. La información que los educadores recopilan mientras observan e interactúan intencionalmente con los niños mientras escriben proporciona una evaluación de lo que los niños pueden hacer. También arroja luz sobre los soportes de instrucción y andamios necesarios para continuar desarrollando sus conocimientos y habilidades emergentes de escritura. Evaluar la escritura emergente de los niños pequeños es especialmente importante para tomar decisiones instructivas que se basan en los intereses, conocimientos y habilidades de los niños. Por lo tanto, la evaluación efectiva debe ser lo más abierta posible para que los niños puedan expresar sus ideas y demostrar su comprensión. Auténticas experiencias de escritura creativa guiadas por los intereses de los niños provocan habilidades únicas en todos los individuos. Es a través de evaluaciones abiertas y auténticas que el educador efectivo orienta el desarrollo.

Pausar y considerar: Evaluar la escritura

En la viñeta de apertura, luego de que Richelle compartiera su nota de agradecimiento con el señor Jenbere, hizo una pausa para anotar notas anecdóticas basadas en lo que observó. Señaló que Richelle se ve a sí misma como escritora y parece entender que la escritura tiene un propósito y una audiencia. Entiende que se escribe una nota de agradecimiento para mostrar aprecio por algo que alguien hizo. También señaló que aunque en su mayoría utilizaba formas tipo carta, estaba empezando a incorporar algunas letras a su escritura. No obstante, las letras no correspondían a los sonidos en las palabras que leía.

Más tarde ese mismo día, el señor Jenbere y la señora Daryl se reunieron para repasar sus notas. Ambos notaron que muchos de los niños disfrutaron escribiendo notas de agradecimiento y entendieron su propósito. Decidieron agregar cartulina doblada y

sobres a su centro de escritura, para que los niños pudieran hacer notas de agradecimiento u otras tarjetas por su cuenta. Planearon presentar los nuevos materiales a los niños al día siguiente e invitar a quienes deseen hacer tarjetas a visitar el centro de escritura en los próximos días. También hablaron sobre lo que notaron sobre la escritura individual de los niños. Por ejemplo, discutieron cómo capitalizar el nuevo interés de Richelle en escribir letras del alfabeto además de formas similares a letras. Decidieron brindar oportunidades intencionales para que Richelle usara cartas en su escritura durante los centros. Verificaron para asegurarse de que había libretas de escritura y herramientas de escritura en cada centro, para que pudieran integrar la actividad en el contexto de la obra de Richelle.

- ¿Cómo valoraron el señor Jenbere y la señora Daryl la escritura de sus hijos?
- ¿Cómo usaron lo que se sabe sobre las progresiones de escritura de los niños en sus evaluaciones?
- ¿Cómo utilizaron los datos de evaluación para planificar la instrucción?
- Dada la información proporcionada, ¿qué tipo de experiencias instructivas podrías considerar brindar a Richelle y sus compañeros de clase?

Prácticas de Instrucción para Escritores Emergentes

Los primeros años son un momento importante para que los educadores y las familias brinden a los niños pequeños experiencias que desarrollen no solo la correspondencia entre letras y sonidos y habilidades de escritura, sino también su comprensión de que la impresión se lee y la escritura es una forma de comunicar sus ideas (Gerde et al., 2012). Como se discutió en capítulos anteriores, hay muchas maneras en que los adultos pueden apoyar el desarrollo de la alfabetización de los niños, y específicamente, su desarrollo de la escritura. A través de oportunidades intencionales y explícitas para desarrollar los conocimientos y habilidades de escritura de los niños durante el día escolar y en el hogar, las familias y los educadores apoyan a los niños a medida que se convierten en escritores competentes. Estas oportunidades se brindan cuando los educadores (a) crean un ambiente que apoya la escritura; (b) construyen sobre los conocimientos, experiencias e intereses previos de los niños; (c) integran la escritura en el juego; (d) infunden la escritura en todo el plan de estudios; y (e) brindan diversas experiencias de escritura instruccional (ver Tabla 9.4).

Tabla 9.4 “Prácticas de instrucción que apoyan la escritura”

Instructional Practices That Support Writing



Crear un ambiente que apoye la escritura

- Crea lugares despejados con mucho espacio para que los niños escriban y se muevan, teniendo en cuenta que los niños están aprendiendo a regular sus cuerpos y están desarrollando habilidades motoras.
- Contar con mesas y sillas que sean del tamaño adecuado e incluyan espacio para niños en sillas de ruedas y otros equipos de posicionamiento.
- Proporcione una variedad de materiales de escritura y herramientas, incluyendo papel, pizarras de borrado en seco, pizarras, marcadores, crayones, lápices, tiza, pintura témpera, acuarelas, pinturas para dedos, tabletas de pantalla táctil, lápices de colores y computadoras.
- Coloca materiales de escritura y herramientas en lugares de fácil acceso y fáciles de guardar, como carritos, estantes, mesas, contenedores y cubículos a nivel de niños.
- Muestre impresiones significativas con imágenes o braille alrededor de la habitación, incluidas tiras de identificación, etiquetas, carteles, tarjetas de palabras, tiras de oraciones, mensajes matutinos y horarios diarios.
- Posicione la impresión y el braille para que sea visible y de fácil acceso.
- Incluir materiales impresos y braille y herramientas de escritura en los centros (p. ej., literatura infantil y revistas en la biblioteca, menús y libretas de escritura en el restaurante, sobres y papel para escribir en la oficina de correos, papel y crayones en áreas de construcción)
- Exhibir dibujos y escritos infantiles.

Construir a partir de los conocimientos previos, experiencias e intereses de los niños

- Involucrar a las familias en experiencias de escritura infantil.

- Anime a los niños a usar su idioma materno y escribir sobre su cultura hogareña y experiencias familiares.
- Pida a los niños que dibujen y escriban sobre lo que ya saben sobre temas de interés.
- Brindar experiencias que los niños puedan incluir en su escritura, como paseos por la naturaleza, excursiones, experimentos prácticos, visitantes de clase y experiencias con ayudantes de la comunidad (por ejemplo, platicar con bomberos y ver un camión de bomberos).
- Proporcionar opciones de herramientas y temas de escritura.

Integrar la escritura en juego

- Incluir espacios accesibles para escribir y escribir materiales y herramientas en cada centro.
- Modele y explique cómo se pueden utilizar materiales y herramientas de escritura en el centro.
- Recuérdele a los niños periódicamente que utilicen materiales de escritura y herramientas en los centros.
- Introducir nuevos materiales y herramientas de escritura en los centros regularmente.
- Incluya ejemplos de diferentes tipos de escritura en el centro de escritura, como modelos de tarjetas de cumpleaños o notas de “Te amo” a miembros de la familia.
- Publique palabras relacionadas con el tema y de uso frecuente en el centro de escritura y alrededor de la habitación.
- Anime a los niños a copiar en su escritura las palabras publicadas alrededor de la habitación y las palabras escritas en tarjetas o tiras de oraciones en el centro de escritura.
- Anime a los niños a escribir planes de juego que no solo indiquen dónde planean jugar (por ejemplo, el centro de cocina) sino también cómo planean jugar (por ejemplo, cómo planean compartir juguetes y accesorios con sus compañeros de clase o qué juguetes, accesorios y materiales planean usar).
- Proporcionar andamios intencionales específicos para niños y reforzar los conocimientos y habilidades de escritura al interactuar con niños en centros.
- Siga el ejemplo del niño cuando interactúe con el niño para proporcionar andamios e instrucción.

Infundir Redacción Acr oss el Currículum

- Brindar oportunidades para que los niños escriban sobre lo que están aprendiendo a través del plan de estudios, incluso en matemáticas, lectura, ciencias y estudios sociales.
- Incorporar actividades de escritura que activen el conocimiento previo de los niños (por ejemplo, pedirles que escriban sobre un tema, como primavera u otoño, antes de la instrucción).
- Anime a los niños a dibujar y escribir sobre contenido curricular para fomentar su aprendizaje (por ejemplo, documentar el crecimiento de una planta, escribir sobre compartir, comparar conceptos como el frío y el calor).
- Utilice los dibujos y la escritura de los niños para evaluar sus conocimientos de contenido (por ejemplo, examinar los dibujos de los niños para evaluar su comprensión de las sombras o su escritura para evaluar lo que saben sobre el reciclaje).
- Brindar oportunidades para que los niños compartan y hablen sobre sus dibujos y escritura con adultos y compañeros.

Proporcionar diversas experiencias de escritura instruccional

- Programe tiempo para la instrucción de escritura y brinde oportunidades durante todo el día para escribir de forma independiente y con apoyo.
- Anime a los niños a usar una variedad de materiales y herramientas de escritura al escribir, incluidas herramientas digitales como tabletas con pantalla táctil y computadoras.
- Proporcionar experiencias de escritura auténticas que desarrollen la comprensión de la escritura por parte de los niños como un medio para comunicarse con una audiencia (por ejemplo, una historia para compartir con compañeros de clase, una tarjeta para compartir con un miembro de la familia, una nota para persuadir a un padre de que no haga zanahorias cocinadas para la cena, una invitación para un ayudante de la comunidad para visitar su aula).
- Incluya oportunidades para que los niños identifiquen y escriban su nombre iniciando sesión para asistir, firmando la sesión al completar una tarea como cepillarse los dientes o inscribirse en una responsabilidad en la tabla de trabajos.
- Modele la escritura al participar en experiencias de escritura compartidas.
- Andamiar la escritura infantil a través de interacciones intencionales que desarrollen sus conocimientos y habilidades de escritura.
- Aceptar y fomentar todas las formas de escritura (por ejemplo, garabatos, formas tipo carta, letras, ortografía inventada).
- Anime a los niños a usar correspondencia de letras y sonidos para escribir palabras con ortografía inventada.

- Pida a los niños que lean su escritura o dicten su historia y escriban lo que leen.
- Promover las interacciones de los niños con sus compañeros a medida que escriben.
- Brindar oportunidades para que los niños compartan su escritura con otros.

Cuando los educadores crean entornos y brindan instrucción que fomentan la escritura emergente de los niños pequeños, los niños desarrollan valiosos conocimientos y habilidades que los preparan para el éxito futuro en la escuela, así como en su vida diaria. Las prácticas de evaluación e instrucción, como las enumeradas en la Tabla 9.4, son ejemplos de los tipos de experiencias que los educadores brindan para apoyar el desarrollo de la escritura de los niños pequeños. A medida que los educadores toman decisiones sobre el plan de estudios, la evaluación y la instrucción, es importante que consideren la cultura, los idiomas, los intereses y las habilidades únicas de cada niño. Al ser conscientes de la diversidad que los niños aportan al aula, los educadores brindan un ambiente inclusivo donde cada niño se siente valorado y capaz de aprender.

Claves para llevar

Los niños pequeños desarrollan entendimientos sobre la escritura a medida que experimentan el mundo. En casa, obtienen valiosos conocimientos sobre cómo se usa la escritura para comunicarse. También comienzan a desarrollar hábitos y habilidades de escritura y aprenden a manejar materiales y herramientas de escritura. Los niños pequeños traen consigo estas comprensiones y habilidades cuando ingresan a entornos de cuidado y educación temprana. Cuando los educadores y los miembros de la familia trabajan juntos, utilizan lo que aprenden unos de otros para brindar oportunidades para que los niños continúen desarrollando sus conocimientos y habilidades de escritura. Esta relación entre educadores y familias ayuda a los educadores a construir sobre los conocimientos previos, la experiencia y los intereses de los niños, ya que brindan experiencias de escritura instructiva culturalmente receptivas e individualmente apropiadas. A medida que los educadores planean la evaluación y la instrucción, reconocen que es importante comprender las progresiones típicas de la escritura, pero también son conscientes de que el desarrollo de los niños varía. Por lo tanto, los educadores consideran las diversidades que los niños aportan al aula cuando crean un ambiente que fomenta el desarrollo de la escritura e integra oportunidades de escritura a lo largo del día escolar. Cuando la escritura es una parte importante de su vida cotidiana, los niños desarrollan conocimientos y habilidades de escritura que los preparan para futuras experiencias de alfabetización. Estas experiencias también dan voz a los niños mientras se dedican a la escritura como una forma de navegar por su mundo.

Recursos adicionales

Promoviendo la escritura emergente de niños en edad preescolar: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2017/emergent-writing>

Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje al nacimiento y cinco. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

Referencias

Bialystok, E. (1992). Representación simbólica de letras y números. *Desarrollo Cognitivo*, 7, 301—316.

Bruyere, J., & Pendergrass, E. (2020). ¿Tus alumnos están escribiendo o siendo autores? Ambiente de joven autor. *Revista de Educación Infantil*, 48, 561—571. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01027-7>

Burns, M. S., & Kidd, J. K. (2016). Juego y escritura temprana. En D. Couchenour & J. K. Chrisman (Eds.), *Enciclopedia de la educación temprana contemporánea* (pp. 1026—1028). SALVIA. <https://www.doi.org/10.4135/9781483340333.n305>

Burns, M. S., Kidd, J. K., & Genarro, T. (2010). Redacción: ¿Subutilizados para niños pequeños con discapacidad? En T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds.), *Avances en el aprendizaje y las discapacidades conductuales: alfabetización y aprendizaje* (Vol. 23, pp. 175—204). Grupo Esmeralda.

Byington, T. A., & Kim, Y. (2017). Promover la escritura emergente de los preescolares. *YC Niños pequeños*, 72 (5), 74—82. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2017/emergent-writing>

Crescenzi, L., Jewitt, C., & Price, S. (2014). El papel del tacto en el juego y el aprendizaje de los niños preescolares usando iPad versus interacción papel. *Revista Australiana de Lenguaje y Alfabetización*, 37 (2), 86—95.

- Eutsler, L., Miller, C., Stamm, B., & Kogut, A. (2020). La influencia de las tecnologías móviles en el logro de la alfabetización infantil preescolar y primaria: una revisión sistemática que abarca 2007—2019. *Investigación y Desarrollo en Tecnología Educativa*, 68, 1739—1768. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09786-1>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Redacción en aulas de primera infancia: Orientación para las mejores prácticas. *Revista de Educación Infantil*, 40, 351—359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Goodman, K., & Goodman, Y. (1983). Relaciones de lectura y escritura: Funciones pragmáticas. *Artes del Lenguaje*, 60 (5), 590—599.
- Guerette, A. R. (2014). Acceso compensatorio. En C. B. Allman & S. Lewis (Eds.), *ECC essentials: Enseñar el currículo básico ampliado a estudiantes con discapacidad visual* (pp. 61—108). Prensa AFB.
- Hanser, G. (2010). *Alfabetización emergente para niños con discapacidad*. Asociación Americana de Terapia Ocupacional. <https://www.aota.org/-/media/Corporate/Files/Practice/Children/emergent-literacy-for-children-with-disabilities.pdf>
- Kidd, J. K., & Burns, M. S. (en prensa). Promover la escritura con lectura y aprendizaje. En S. B. Wepner & D. Quatroche (Eds.), *La administración y supervisión de programas de lectura* (6ª ed., pp. 382—406). Docentes Colegio Prensa.
- Kidd, J. K., Burns, M. S., La Croix, L., & Cossa, N. L. (2014). Los maestros de prekindergarten y kindergarten en escuelas de alta pobreza hablan sobre la autoría de niños pequeños (y necesitamos escuchar). *Alfabetización y Responsabilidad Social*, 7 (1), 50—71.
- Kidd, J. K., Burns, M. S., & Nasser, I. (2019). *Promover la enseñanza intencional: El modelo de desarrollo profesional LEARN para educadores de primera infancia*. Paul H. Brookes Publishing.
- Kissel, B. (2018). Escuche, pregunte y estudie: Reimaginando cómo interpretamos la escritura prekindergarten. *Artes del Lenguaje*, 95 (4), 242—247.
- Kissel, B., Hansen, J., Tower, H., & Lawrence, J. (2011). Las interacciones influyentes de los escritores de prekindergarten. *Revista de Alfabetización Infantil Temprana*, 11 (4), 425—452. <https://doi.org/10.1177/1468798411416580>
- Kissel, B. T., & Miller, E. T. (2015). Reclamar el poder en el taller de escritores: Defender los planes de estudio, contrarrestar las narrativas y cambiar identidades en las aulas de prekindergarten. *El maestro de lectura*, 69 (1), 77—86. <https://doi.org/10.1002/trtr.1379>
- Linder, T. (2008). *Evaluación transdisciplinaria basada en el juego* (2ª ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Panel Nacional de Alfabetización Temprana (NELP). (2008). *Desarrollo de la alfabetización temprana: Informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justicia, L. M., & O'Connell, A. (2014). Oportunidades de aprendizaje del lenguaje y la alfabetización en las aulas de la primera infancia: experiencias típicas de los niños y dentro de la variabilidad de clase. *Investigación en la Primera Infancia Trimestral*, 29, 445—456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Puranik, C. S., & C. J. Lonigan. (2014). Escritura emergente en preescolares: Evidencia preliminar para un marco teórico. *Investigación de Lectura Trimestral*, 49 (4), 453—67. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>
- Rowe, D. W., & Wilson, S. (2015). El desarrollo de una medida descriptiva de la escritura en la primera infancia: ¡Resultados desde el comienzo de escritura! Evaluación por Redacción. *Revista de Investigación en Alfabetización*, 47 (2), 245—292. <https://doi.org/10.1177/1086296X15619723>
- Soltero-González, L., & Butvilofsky, S. (2020). Correspondencia sonora emergente en el desarrollo temprano de la escritura biliterada de niños bilingües simultáneos. *Revista de Investigación en Educación Infantil*, 34 (3), 346—366. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1703123>
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1985). Desarrollo de la escritura en la primera infancia. *Horizontes educativos*, 64 (1), 8—12. <https://www.jstor.org/stable/42925853>
- Junta de Educación de Virginia. (2021). Los estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Virginia (ELDS): pautas de aprendizaje al nacimiento del cinco. <https://www.doe.virginia.gov/early-childhood/curriculum/va-elds-birth-5.pdf>

Werfel, K. L. (2017). Habilidades emergentes de alfabetización en niños preescolares con pérdida auditiva que utilizan el lenguaje hablado: Hallazgos iniciales del estudio de adquisición temprana del lenguaje y la alfabetización (ELLA). *Servicios de Lenguaje, Habla y Audición en las Escuelas*, 48, 249—259. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0023

Créditos de imagen

Figura 9.1: Kalyca Schultz y Leslie LaCoix. “Marco para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente”. [CC BY 2.0](#)

Figura 9.2: Julie Kidd. “Garabatos, símbolos parecidos a letras y formaciones de letras”. [CC BY 2.0](#).

Figura 9.3: Julie Kidd. “Correspondencia Letter-Sound”. [CC BY 2.0](#).

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 9.2: Lucy La Croix. [Nido] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 9.3: Lucy La Croix. [Pájaro] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 9.3c: Universidad Longwood. [Niño usando herramientas de escritura] [CC BY-NC-SA 2.0](#).

Imagen, Sección 9.4: Lucy La Croix. [Sucursal] [CC BY 2.0](#).

This page titled [1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christopher K. Kidd, Christine Pegoraro Schull, Leslie La Croix, Sara E. Miller, Kimberly Sanders Austin, Julie K. Kidd, & Julie K. Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- **1.9: Writing Development- Nurturing Emergent Writers** by Christine Pegoraro Schull, Christopher K. Kidd, Julie K. Kidd, Kimberly Sanders Austin, Leslie La Croix, Sara E. Miller is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes

“La alfabetización es un viaje, no una carrera”. -Bonnie Hill Campbell

Viñeta de apertura: lo que sigue para Nukilik

Nukilik acaba de cumplir 5 años en enero y ha comenzado a mostrar un mayor nivel de alfabetización. La Sra. Ling reflexiona sobre sus datos de evaluación sobre el crecimiento del lenguaje y la alfabetización de Nukilik en los últimos 5 meses y siente que está saliendo de la fase emergente del desarrollo de la alfabetización y está listo para aprender nuevas habilidades. La señora Ling ha notado que Nukilik puede escribir su nombre con facilidad, dibujar historias detalladas y escribir palabras usando ortografía inventada y alguna ortografía convencional. Escribe oraciones y agregará una oración cuando se le hagan preguntas que le ayuden a pensar en detalles adicionales. Está empezando a escribir sobre una variedad de temas y recientemente se dio cuenta de que podía entretener a sus compañeros con sus historias imaginarias. Dibuja de los libros que le son leídos para obtener ideas para sus historias.

La señora Ling ha observado que Nukilik sostiene los libros correctamente y a menudo se ve con un libro en el área de la biblioteca. Cuando lee con él, ha notado un aumento en el número de palabras que reconoce de vista y que está intentando decodificar algunas palabras fonéticamente regulares. Durante la lectura en voz alta, Nukilik se está volviendo más hábil en predecir lo que viene después y está ansioso por responder a las preguntas que la Sra. Ling plantea a la clase. La Sra. Ling también puede decir que se está volviendo más competente para volver a contar historias y compartir información de textos de no ficción. A menudo lo encuentra involucrado en una obra dramática basada en un libro que recientemente leyó en voz alta. También se ha vuelto todo un conversador y disfruta platicar con compañeros de clase. La señora Ling ha señalado que ha comenzado a utilizar la gramática cada vez más correcta al hablar inglés y está intentando utilizar el vocabulario de los libros que lee a la clase en sus conversaciones. También continúa hablando en su idioma materno, especialmente durante el juego, e incorpora palabras de su idioma materno a su escritura.

La Sra. Ling está entusiasmada con la forma en que Nukilik está usando el lenguaje y cómo se están desarrollando su lectura y escritura. Ella reconoce que puede fomentar el crecimiento continuo al proporcionar experiencias de aprendizaje desafiantes y atractivas para Nukilik. Con base en sus evaluaciones de sus progresiones de lenguaje y alfabetización, la Sra. Ling se da cuenta de que Nukilik está pasando de la alfabetización emergente a la convencional. Ella sabe que necesita prepararse para lo que viene después para Nukilik para nutrir su continuo crecimiento.

Introducción

A medida que los niños reciben oportunidades en el hogar, en la comunidad y en la escuela para participar en experiencias ricas en lenguaje y alfabetización, sus conocimientos y habilidades de alfabetización continúan desarrollándose. Las habilidades de alfabetización que desarrollan desde el nacimiento hasta sus años prekindergarten proporcionan una base para el desarrollo de las habilidades de alfabetización convencionales que los niños necesitan a medida que se vuelven lectores y escritores más competentes (NELP, 2008). El Panel Nacional de Alfabetización Temprana (2008) identificó las habilidades convencionales de alfabetización como “decodificación, fluidez de lectura oral, comprensión lectora, escritura y ortografía” (p. vii). Como se discutió a lo largo de este libro de texto, los educadores juegan un papel importante en el desarrollo del lenguaje oral de los niños pequeños, la lectura emergente y el desarrollo de la escritura emergente. Los educadores también son fundamentales para conocer a los niños donde están y garantizar que continúen logrando avances positivos a lo largo del continuo del desarrollo, incluidos los niños que pueden estar progresando antes que sus compañeros. Por lo tanto, es importante que los educadores comprendan lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes. Cuando los educadores saben lo que sigue, son más capaces de planificar e implementar una evaluación e instrucción que promueva el desarrollo del lenguaje oral de los niños y apoye el desarrollo de habilidades de alfabetización convencionales. Por lo tanto, este último capítulo explorará las siguientes ideas:



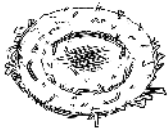
¿Cómo desarrollan los niños pequeños una comprensión del lenguaje y la alfabetización durante sus últimos prekindergarten y primeros años de primaria?



¿Cómo progresan los niños pequeños a medida que se vuelven lectores y escritores más competentes?



¿Qué pueden hacer los educadores de la primera infancia para apoyar a los niños pequeños a medida que sus conocimientos y habilidades de lenguaje y alfabetización continúan desarrollándose?



10.2 Entornos ricos en Lenguaje y Alfabetización



Los niños continúan desarrollando sus habilidades de lectoescritura a medida que pasan a los años de edad escolar.

Los entornos hogareños, comunitarios y escolares ricos en lenguaje y alfabetización continúan siendo importantes a medida que los niños pasan de sus años de prekindergarten a su jardín de infantes y primeros años de primaria. En el hogar y en la comunidad, los niños continúan observando y participando en eventos de lenguaje y alfabetización que desarrollan su lenguaje oral y habilidades de alfabetización convencional. A medida que avanzan sus habilidades lingüísticas, se convierten en participantes más activos en las conversaciones que los rodean. Esto, a su vez, apoya el desarrollo de su vocabulario y habilidades conversacionales, especialmente en los idiomas que se hablan en casa y en la comunidad. De igual manera, a medida que los niños se vuelven cada vez más capaces de leer impresos en su entorno, podrían leer un texto de “Te amo” de un abuelo, una tarjeta de cumpleaños de un vecino, o el título de un programa de televisión o película favorita. Además, los libros y los lectores electrónicos juegan un papel importante en su desarrollo del lenguaje y la alfabetización a medida que escuchan textos cada vez más complejos y comienzan a leer libros de manera independiente. Al mismo tiempo, las habilidades de escritura de los niños se vuelven más convencionales, lo que les permite utilizar la escritura como un medio para tomar notas para sí mismos y comunicarse con familiares y amigos. Por ejemplo, los niños pueden escribir un recordatorio sobre el tema de los libros que quieren sacar de la biblioteca (por ejemplo, libros de dinosaurios) o crear un cartel para su puerta con su nombre que muestre la propiedad de su habitación (por ejemplo, la habitación de Clara). También podrían crear composiciones más extensas, como una historia, como las historias imaginarias que Nukilik comparte con sus compañeros de clase, o información sobre un tema de interés para compartir con otros.

Similar a su juventud, los niños acuden a la escuela enriquecidos por estas experiencias de lenguaje y alfabetización en el hogar y en la comunidad. Los educadores aprovechan y agregan estas experiencias al crear un ambiente de aula que valora los diversos antecedentes lingüísticos y culturales de los niños y brinda oportunidades significativas para participar en actividades de lenguaje y alfabetización. A medida que los niños pasan de prekindergarten a contextos de aula de kindergarten, la exposición a entornos ricos de lenguaje y alfabetización sigue siendo importante. Los niños necesitan oportunidades a lo largo del día para expresar sus ideas oralmente y por escrito e interactuar con diversos textos. Los entornos ricos en impresión, el acceso a una gran cantidad de textos y las experiencias de escritura para una variedad de propósitos funcionan de manera complementaria para apoyar la alfabetización temprana de los niños.



10.3 Próximos pasos en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización

A medida que los niños pasan del prekindergarten al kindergarten y a los primeros años de primaria, sus conocimientos y habilidades de lenguaje y alfabetización continúan desarrollándose. Sus comunicaciones se vuelven más complejas y se vuelven cada vez más competentes para hablar, escuchar, leer y escribir. Es importante que los educadores tempranos comprendan cuáles son los siguientes pasos en el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura a medida que evalúan el progreso de los niños y planifican la instrucción para niños pequeños que están comenzando a usar habilidades convencionales de lenguaje y alfabetización.

Desarrollo del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje en los primeros años está lleno de grandes hitos. Los niños comienzan con solo la más mínima capacidad de comunicar sus necesidades a través de sus reflejos, respuestas inconscientes, llanto y expresar satisfacción. A medida que se mueven a través de los primeros meses y años, desarrollan una mayor capacidad motora para sostener la cabeza, la mirada ocular, la articulación y el uso de su cuerpo para comunicarse. Hacen pasos agigantados en sus capacidades en los primeros meses y años ya sean verbales o no verbales. Aprenden que tienen voz y pueden usarla para compartir sus pensamientos o resolver sus problemas. Se dedican a la narración, el lenguaje de señas y el lenguaje no verbal. Estas habilidades y habilidades crean y mejoran su capacidad para involucrarse socialmente en su mundo.

A medida que los niños ingresan a los años de edad escolar, comienzan a refinar aún más su desarrollo del lenguaje. Cada una de las partes del lenguaje se vuelve más fluida y adulta. Se potencia su fonología y los niños comienzan a pronunciar sus palabras con mayor facilidad a medida que avanzan sus habilidades motoras. Los niños aprenden más reglas gramaticales a través de autocorrección, instrucción directa y refundición de apoyo. Su comprensión de la semántica crece con el tiempo a medida que comienzan a distinguir entre un tono burlón o el diferente significado de una palabra en un contexto diferente. Los niños refinan su capacidad para comprender las reglas pragmáticas del lenguaje a medida que su mundo social se expande y aprenden a comunicarse de manera diferente en una variedad de circunstancias. Sebastián, quien fue introducido en el Capítulo 7 como gritando “Cabasasa” cuando vea una calabaza, potenciará sus habilidades en los años preescolares y más allá. Eventualmente aprende a decir “calabaza” a medida que mejora su articulación (un área de fonología). También ampliará su vocabulario y pronunciación a medida que aprenda el significado y la pronunciación de la palabra, “calabaza”. Al final del preescolar, puede usar la calabaza y la calabaza indistintamente ya que su comprensión pragmática le permite cambiar entre idiomas. Además, puede usar cualquiera de las dos palabras en oraciones gramaticalmente correctas. Por último, Sebastián podrá utilizar ya sea calabaza o calabaza en una broma o de otras formas que reflejen una mayor madurez en su comprensión de la semántica.

Los cursos de primaria están enfocados a crear oportunidades para que los niños practiquen habilidades que ya han aprendido sobre el lenguaje productivo y expresivo y que amplíen estos conceptos. Se espera que los niños puedan comunicarse cuando ingresen al jardín de infantes. En sus años de primaria, sus habilidades conversacionales informales continúan creciendo a medida que interactúan con adultos y compañeros (VBOE, 2017). Se vuelven más expertos en iniciar conversaciones, escuchar a los demás, tomar turnos conversacionales, mantenerse en el tema y seguir las reglas de conversación. Se vuelven más conversadores colaborativos y hablan sobre una variedad de temas y textos a medida que conversan y trabajan con otros. Utilizan oraciones completas mientras hablan y aprenden a usar frases, entonaciones y niveles de voz apropiados para la situación. Se vuelven más competentes en el uso de solicitudes directas para expresar sus necesidades y en preguntar por qué y cómo preguntas para obtener y aclarar información, así como para pedir ayuda. Además, son más capaces de seguir indicaciones de uno y dos pasos.

Los educadores también esperan que los niños posean un vocabulario más amplio y profundo al final de ese año. Se vuelven más fluidos en expresarse y más adeptos a interpretar los mensajes de los demás. Estos mayores entendimientos son fundamentales para permitir que los niños sepan que tienen una voz que se puede compartir oralmente o a través de su escritura. Esto también es esencial para ayudar a los niños a recibir el lenguaje a través de los pensamientos ajenos, ya sea expresado por la lectura o comunicándose a través del habla u otras formas de comunicación, como los gestos y el lenguaje de señas.

A lo largo de sus primeros años, los niños han dado pasos agigantados al usar el pensamiento simbólico para aprender a comunicarse, ya sea verbal o no verbal. Han aprendido a expresarse a medida que interactúan con libros, medios de comunicación

y otros materiales impresos y se involucran en la narración, el juego dramático, la recitación coral y de eco, y otras formas de expresión verbal y no verbal. Han aprendido que tienen voz y pueden compartir esos pensamientos y entenderlos a través de la alfabetización oral, el lenguaje de señas y el lenguaje no verbal. Estas habilidades y habilidades crean y mejoran su capacidad para involucrarse socialmente en su mundo.

Desarrollo de lectura nt



Los niños se vuelven más seguros con sus habilidades de lectura a medida que continúan aprendiendo y practicando.

La transición de la lectura emergente a la lectura más convencional es un momento emocionante para niños pequeños, familias y educadores. Durante esta transición, los niños, como Nukilik, comienzan a usar sus conocimientos de correspondencia letrasonido para pronunciar palabras de manera más consistente. Esta es una progresión importante porque poder decodificar palabras contribuye a la fluidez de lectura oral de los niños y a su comprensión del texto. Cuando los niños leen con fluidez, son capaces de leer con rapidez y precisión así como con expresión. Convertirse en dominio de la decodificación y más fluidez al leer oralmente apoya la comprensión lectora de los niños porque son capaces de enfocar su atención en construir significado más que en la tarea de reconocer palabras. Los niños comprenden el texto cuando construyen significado a medida que leen y hacen conexiones con sus conocimientos previos. Se basan en su vocabulario existente para entender lo que leen y desarrollan nuevo vocabulario a medida que encuentran nuevas palabras y conceptos. El desarrollo del vocabulario, las habilidades de decodificación y la fluidez en la lectura oral de los niños apoyan su comprensión del texto, que es el objetivo de la lectura (NELP, 2008).

A medida que los niños leen y escriben en prekindergarten, la instrucción relacionada con el código (es decir, decodificar palabras al leer y codificar palabras al escribir) enfatiza las relaciones letrasonido (Foorman et al., 2016). Por ejemplo, los niños aprenden que si ven una “b”, deben usar un sonido /b/ al leer. De igual manera, cuando escuchan un sonido /b/, deben escribir una “b”. Durante la transición de la lectura emergente a la convencional, los educadores ponen un mayor enfoque en las partes y patrones de las palabras en lugar de letras y sonidos individuales (es decir, inicio/rima y dígrafos). En otras palabras, los niños aprenden a aplicar lo que saben sobre un patrón de palabras a otra palabra. Por ejemplo, un niño podría pensar: “Conozco la palabra 'sombrero' y esta palabra comienza con una 'c' así que eso dice 'gato'”. La instrucción también comienza a enfocarse en palabras a la vista (es decir, palabras con patrones ortográficos irregulares) y palabras de alta frecuencia que a menudo se encuentran en el texto. Además, los niños comienzan a desarrollar comprensiones del papel de la puntuación a medida que leen y mejoran en el seguimiento del texto (es decir, siguiendo hasta la segunda línea). En esta fase, la fluidez es lenta y la lectura suele ser palabra por palabra. A medida que los niños comienzan a reconocer las palabras automáticamente y su vocabulario de palabras a la vista aumenta, se convierten en lectores más fluidos y son capaces de leer con mayor velocidad, precisión y expresión.

Los niños comienzan a leer texto simple y predecible que incluye soportes de imagen y palabras que conocen. Comienzan a usar sonidos iniciales en palabras al leer y usan estrategias de verificación cruzada para confirmar o desconfirmar la precisión. Por ejemplo, un niño lee una palabra como “oso” pero luego mira la imagen y dice: “Oh, espera... eso dice pájaro”. Los niños también comienzan a usar sus habilidades de decodificación mientras leen texto con palabras que son capaces de decodificar. Y usan su

vocabulario de palabras a la vista para ayudar aún más a su lectura. Inicialmente, los niños pueden leer vacilante. Sin embargo, con la práctica, los niños se vuelven más seguros de sus habilidades y comienzan a creer: “¡Puedo leer este libro!”

Durante su transición a la lectura convencional, los niños comienzan a aplicar una variedad de estrategias de comprensión que apoyan su comprensión del texto de ficción y no ficción (VBOE, 2017). Aprenden a relacionar lo que están leyendo con sus conocimientos previos y experiencias previas para vincular su nuevo aprendizaje con lo que ya saben. Al igual que Nukilik, utilizan sus conocimientos previos, imágenes y texto para hacer predicciones sobre lo que va a suceder. También hacen y responden preguntas sobre el texto. Además, vuelven a contar el principio, el medio y el final de las historias familiares utilizando elementos de la historia, como el escenario, los personajes y los eventos. Utilizan el texto y las imágenes para hablar sobre lo que sucede en la historia, los sentimientos de los personajes y el problema de la historia. En el texto de no ficción, utilizan funciones de texto, incluyendo imágenes, el título y los títulos, para obtener información al leer. A medida que leen, son capaces de identificar información que es nueva para ellos y hablar sobre lo que leen. Además, crean imágenes mentales de lo que leen usando palabras e imágenes y comparten sus visualizaciones con otros.

Los primeros años de primaria son cruciales en el desarrollo de la lectura infantil a medida que pasan de la lectura emergente a la lectura más convencional. Durante este tiempo, están desarrollando importantes estrategias y habilidades de decodificación, fluidez de lectura oral y comprensión. Han aprendido a usar habilidades de decodificación y ver palabras para reconocer las palabras a medida que leen. Han desarrollado su fluidez de lectura oral a medida que su reconocimiento de palabras se vuelve más automático y aprenden a leer con rapidez, precisión y expresión. Lo más importante es que están desarrollando estrategias esenciales de comprensión que les permitan construir significado a medida que leen y aplican la información en una variedad de situaciones.

Desarrollo de la escritura



Figura 10.1 Ejemplo de un escritor en desarrollo

La comprensión de la escritura por parte de los niños como una forma de comunicarse continúa desarrollándose a medida que los niños participan en una variedad de experiencias de lenguaje y alfabetización. A medida que hablan y escuchan, sus vocabularios se expanden y aprenden sobre la gramática y la pragmática del lenguaje. A medida que leen, obtienen mayores conocimientos sobre cómo funciona el texto y cómo los autores comunican sus ideas a través del texto impreso. Los niños se basan en su vocabulario en expansión y su conocimiento más matizado de cómo funciona la impresión mientras escriben para una variedad de propósitos y una variedad de audiencias. Un vocabulario rico les ayuda a encontrar las palabras adecuadas mientras escriben para expresar ideas, contar historias, compartir información y transmitir opiniones. Cuando se les dan oportunidades para tomar decisiones sobre qué escribir y cómo escribir, amplían sus concepciones de autoría y desarrollan aún más su voz así como su identidad como escritores (Kidd et al., 2014).

Mientras escriben, los niños, como Nukilik, utilizan su conocimiento de la relación entre letras y sonidos para escribir (codificar) palabras usando ortografía inventada (Ver Figura 10.1). A medida que avanza su escritura, los niños utilizan la ortografía más convencional, incluyendo palabras fonéticamente escritas y palabras a la vista (VBOE, 2017). Eventualmente, comienzan a deletrear la mayoría de las palabras correctamente. Al mismo tiempo, los niños se vuelven más expertos en seguir las convenciones de la escritura (es decir, mayúsculas, puntuación y gramática). Comienzan a componer oraciones simples, incluyendo declaraciones, preguntas y exclamaciones, que comienzan con mayúscula y terminan con un signo de puntuación. También empiezan a usar letras mayúsculas para los nombres. La escritura a mano de los niños se vuelve más competente a medida que se

desarrollan sus habilidades motoras finas. Imprimen letras mayúsculas y minúsculas del alfabeto. Cuando escriben en inglés, escriben de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Además, empiezan a utilizar el espaciado adecuado entre palabras y oraciones. Su escritura se vuelve más larga y compleja a medida que se vuelven escritores más competentes.

Los niños también adquieren una comprensión más profunda de la escritura como proceso y se vuelven más hábiles para planificar, redactar, revisar, editar y compartir su escritura (VBOE, 2017). Comienzan a diferenciar el dibujo y la escritura y utilizan su dibujo y otras estrategias de planeación para planear intencionalmente su escritura. Por ejemplo, los niños suelen dibujar un cuadro en la parte superior del papel para generar ideas para su escritura y luego usan lo que dibujaron para escribir palabras, frases y oraciones debajo. Siguen generando ideas a medida que escriben y hablan de su escritura. A medida que se vuelven más competentes, revisan su escritura agregando palabras descriptivas u oraciones adicionales. Por ejemplo, Nukilik dibujó una imagen detallada del patio de recreo que lo incluyó balanceándose sobre un columpio. Él escribió: “Yo jugaba en el columpio”. Cuando compartió su historia con la Sra. Ling, ella le preguntó: “¿Cómo fue balancearse en el columpio?” Nukilik lo pensó y dijo: “Fue divertido”. La señora Ling lo alentó a que agregara ese detalle a su escritura. Revisó su historia agregando: “Fue divertido. Me gustó sentir el viento”. Los niños también comienzan a editar su escritura para corregir la ortografía y ajustarse a las convenciones de escritura. Por ejemplo, un niño podría cambiar un período a un signo de interrogación después de recordar una pregunta necesita un signo de interrogación. En este momento, compartir su escritura con otros es una parte importante del proceso.

Los niños comienzan a expandir su escritura a medida que se vuelven escritores más competentes. Durante los años de primaria, continúan escribiendo sobre sus experiencias familiares, pero también comienzan a escribir más historias imaginarias modeladas a partir de los libros que los adultos les están leyendo o se están leyendo ellos mismos. Por ejemplo, un niño podría escribir sobre una historia sobre un pony mágico o una aventura de superhéroes. Las oportunidades para escribir en todo el plan de estudios también aumentan a medida que los niños escriben para compartir información en artes del lenguaje, matemáticas, ciencias y estudios sociales. Por ejemplo, los niños podrían participar en la grabación de planes para un experimento científico, documentar el crecimiento de las plantas en su aula, compartir datos sobre los animales, explicar por qué es importante turnarse o convencer a otros para que reciclen. También utilizan la escritura para mostrar su comprensión de lo que han leído y aprendido a lo largo del plan de estudios. Por ejemplo, cuando los niños escriben sobre la diferencia entre calor y frío, están mostrando su comprensión o conceptos erróneos de lo que están aprendiendo sobre la temperatura (ver Figura 10.2).



Figura 10.2 Hoy es un día caluroso

A medida que los niños pasan a la escritura más convencional, la escritura se convierte en un vehículo para comunicar sus ideas con los demás. Durante los años de primaria, los niños adquieren una mayor comprensión de la escritura como una poderosa herramienta de comunicación. Desarrollan su identidad y voz como escritores. Los niños entienden que, como autores, tienen la propiedad de su escritura y pueden escribir para una variedad de propósitos y una variedad de audiencias. Además, se vuelven más competentes para participar en procesos de escritura, conformarse con convenciones escritas y usar ortografía convencional. Su escritura a mano y el uso de herramientas digitales, como tabletas táctiles y computadoras, también se desarrollan considerablemente durante este tiempo. Cuando se les dan oportunidades significativas y auténticas para escribir durante los años de primaria, los niños no solo pueden desarrollar su dominio de escritura, sino también su disfrute y motivación para escribir (Graham et al., 2018).

alt="Rama del Modelo de Alfabetización Anidada Figura 1.1" class="wp-image-64 alignleft" height="112" width="149" src="/@api /deki/files/109363/branch-2-300x225.png "/>Evaluación de Lenguaje y Alfabetización y Prácticas de Instrucción en la Primaria

Los educadores tempranos en los grados de kindergarten y primaria temprana continúan integrando las prácticas de evaluación continuas descritas en el Capítulo 6 y las prácticas de instrucción descritas en los Capítulos 7, 8 y 9. A medida que los niños progresan, construyen sobre estas prácticas integrando evaluaciones adicionales que les ayudan a capturar y documentar los crecientes conocimientos y habilidades de los niños. Utilizan lo que aprenden de estas evaluaciones para adaptar sus prácticas de instrucción para mover a los niños hacia la lectura y escritura convencionales.

Las prácticas informales de evaluación siguen siendo esenciales para documentar las expresiones de alfabetización temprana de los niños. Los educadores también comienzan a incorporar evaluaciones adicionales de alfabetización en sus rutinas de instrucción. Las evaluaciones formales como la Evaluación de Lectura del Desarrollo (Beaver & Carter, 2019) y PALS (Invernezzi et al., 2004) continúan ofreciendo información sobre las habilidades de alfabetización progresivas de los niños, incluyendo información específica sobre las crecientes expresiones del lenguaje de los niños, la conciencia fonológica, el vocabulario conocimiento, comprensión, fluidez lingüística y escritura. Los educadores continúan utilizando evaluaciones formales e informales de manera complementaria para crear comprensiones holísticas del crecimiento de la alfabetización de los niños. A su vez, la evaluación sigue siendo una práctica importante que forma las decisiones curriculares de los educadores tempranos y las oportunidades de alfabetización que experimentan los niños

A medida que se desarrollan las habilidades lingüísticas y de alfabetización convencional de los niños, los educadores y las familias continúan desempeñando un papel importante en brindar a los niños experiencias de aprendizaje que promuevan su desarrollo del lenguaje y la Para mejorar el desarrollo, los educadores evalúan a sus hijos y aprenden más sobre sus fortalezas y necesidades. Luego utilizan la información que recopilan para planificar e implementar la instrucción intencionalmente diseñada para desarrollar los conocimientos y habilidades del lenguaje y la lectoescritura de los niños a lo largo de la jornada escolar y en el hogar. Al brindar instrucción que apoye las progresiones del lenguaje y la alfabetización de los niños individuales, los educadores se aseguran de que cada niño tenga la oportunidad de continuar desarrollando sus conocimientos y habilidades de lenguaje y alfabetización. Estas oportunidades se brindan cuando los educadores (a) crean un ambiente que apoye la lectura y la escritura; (b) construyen sobre los conocimientos, experiencias e intereses previos de los niños; (c) integran la lectura y la escritura en el juego; (d) infunden lectura y escritura a lo largo del plan de estudios; y (e) brindan instrucción diversa experiencias de lectura y escritura (ver Tabla 10.1).

Cuadro 10.1 “Prácticas Instruccionales de Lenguaje y Alfabetización en la Primaria”

Language and Literacy Instructional Practices in the Primary Years



Crear un ambiente que apoye el lenguaje y la alfabetización

- Crear espacios acogedores y accesibles para que los niños lean, escriban y se comuniquen entre sí.
- Proporcionar una variedad de materiales de lectura y escritura que reflejen las diversidades de los niños y fomenten la exploración curiosa.
- Exhibir los escritos y expresiones infantiles de manera prominente.
- Proporcionar a los niños acceso a materiales de texto de no ficción y ficción.

Construir a partir de los conocimientos previos, experiencias e intereses de los niños

- Involucre a las familias en experiencias de alfabetización infantil.
- Animar a los niños a usar sus idiomas del hogar e integrar su cultura hogareña y sus experiencias familiares en el aula.
- Acceder a los fondos de conocimiento de los niños incorporando actividades que activen el conocimiento previo de los niños.
- Brindar experiencias que promuevan la conversación y brinden razones auténticas para comunicarse, leer y escribir.

Proporcionar diversas enseñanzas didácticas de lenguaje y alfabetización en todo el plan de estudios

- Programe tiempo para la instrucción de lectura y escritura y brinde oportunidades durante todo el día para que los niños lean y escriban de forma independiente y con apoyo.
- Brindar oportunidades para que los niños hablen, lean y escriban con otros.
- Modele el lenguaje, la lectura y la escritura participando en experiencias de alfabetización compartidas, incluyendo lectura en voz alta, lectura compartida, escritura compartida y conversaciones.
- Crear propósitos auténticos para que los niños lean, escriban y se comuniquen para una variedad de propósitos.
- Brindar instrucción explícita, así como oportunidades para que los niños exploren el lenguaje, la lectura y la escritura.
- Andamiar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños a través de interacciones intencionales que desarrollen sus conocimientos y habilidades de lenguaje y alfabetización
- Brindar oportunidades para que los niños usen la escucha, el habla, la lectura y la escritura para aprender contenido en todo el plan de estudios, incluso en matemáticas, lectura, ciencias y estudios sociales.
- Utilizar las conversaciones y la escritura de los niños para evaluar sus conocimientos sobre el contenido.

Claves para llevar

La capacidad de los niños para comunicarse, leer y escribir se desarrolla con el tiempo. Ambientes enriquecidos, prácticas de instrucción intencionales, evaluación continua y colaboraciones con familias y otros educadores aseguran el crecimiento continuo de los niños. Los educadores siguen desempeñando un papel esencial en el fomento de las expresiones de alfabetización de los alumnos a lo largo de la primaria.

Recursos adicionales

Mejorando la comprensión lectora en el jardín de infantes hasta el 3er grado: una guía de práctica (NCEE 2010-4038): https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/readingcomp_pg_092810.pdf

Enseñar a los alumnos de primaria a ser escritores efectivos: una guía de práctica (NCEE 2012- 4058): https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/WWC_Elem_Writing_PG_Dec182018.pdf

Referencias

Beaver, J., & Carter, M. (2019). *Evaluación de la lectura del desarrollo* (3ª ed.). Pearson.

Junta de Educación de la Commonwealth de Virginia (VBOE). (2017). *Estándares de aprendizaje de inglés para las Escuelas Públicas de Virginia*. https://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/english/index.shtml

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justicia, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). *Habilidades fundamentales para apoyar la lectura para la comprensión en kindergarten a 3er grado* (NCEE 2016-4008). Centro Nacional de Evaluación Educativa y Asistencia Regional (NCEE), Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de Estados Unidos. <http://whatworks.ed.gov>

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2018). *Enseñar a los alumnos de primaria a ser escritores efectivos: Una guía de práctica* (NCEE 2012- 4058). Centro Nacional de Evaluación Educativa y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de Estados Unidos. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/WWC_Elem_Writing_PG_Dec182018.pdf

Invernizzi, M., Sullivan, A., Swank, L., & Meier, J. (2004). *PALS Prekínder: Cribado de alfabetización fonológica para preescolares* (2a ed.). Servicios de Imprenta Universitaria.

Kidd, J. K., Burns, M. S., La Croix, L., & Cossa, N. L. (2014). Los maestros de prekindergarten y kindergarten en escuelas de alta pobreza hablan sobre la autoría de niños pequeños (y necesitamos escuchar). *Alfabetización y Responsabilidad Social*, 7 (1), 50-71.

Panel Nacional de Alfabetización Temprana (NELP). (2008). *Desarrollo de la alfabetización temprana: Informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Beaver, J., & Carter, M. (2019). *Evaluación de lectura del desarrollo nt* (3ª ed.). Pearson.

Créditos de imagen

Figura 10.1: Julie Kidd. “Ejemplo de un escritor en desarrollo”. [CC BY 2.0](#).

Figura 10.2: Julie Kidd. “Hoy es un día caluroso”. [CC BY 2.0](#).

Imágenes adicionales

Imagen, Sección 10.2: La Nueva Escuela AR. “DSC_0026.” [CC BY-NC-SA 2.0](#). (Recuperado de <https://bit.ly/3u4pmja>)

Imagen, Sección 10.2: Lucy La Croix. [Nido] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 10.3: Lucy La Croix. [Pájaro] [CC BY 2.0](#).

Imagen, Sección 10.3b: Kathy Cassidy. “Lectura a los Alumnos de Kindergarten”. [CC BY-NC-SA 2.0](#). (Recuperado de <https://bit.ly/3xBhMyq>)

Imagen, Sección 10.4: Lucy La Croix. [Sucursal] [CC BY 2.0](#).

This page titled [1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes](#) is shared under a [CC BY-NC-SA 4.0](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Christopher Kidd](#) via [source content](#) that was edited to the style and standards of the LibreTexts platform.

- [1.10: Planning for What's Next as Emergent Readers and Writers Progress](#) by Christopher Kidd is licensed [CC BY-NC-SA 4.0](#). Original source: <https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy>.

CHAPTER OVERVIEW

Volver Materia

[Índice](#)

[Glosario](#)

[Licencias Detalladas](#)

[Detailed Licensing](#)

Glosaro

Sample Word 1 | Sample Definition 1

Licencias Detalladas

Overview

Title: Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.)

Webpages: 23

Applicable Restrictions: Noncommercial

All licenses found:

- [CC BY-NC-SA 4.0](#): 73.9% (17 pages)
- [Undeclared](#): 26.1% (6 pages)

By Page

- Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Materia Frontal](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina del Titulo](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina de Información](#) - [Undeclared](#)
 - [Table of Contents](#) - [Undeclared](#)
 - [Licensing](#) - [Undeclared](#)
 - [Acerca del libro](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Capítulos](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.2: Reconocer el poder de los primeros años](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Volver Materia](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Índice](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Glosario](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Licencias Detalladas](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Detailed Licensing](#) - [Undeclared](#)

Detailed Licensing

Overview

Title: Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.)

Webpages: 23

Applicable Restrictions: Noncommercial

All licenses found:

- [CC BY-NC-SA 4.0](#): 73.9% (17 pages)
- [Undeclared](#): 26.1% (6 pages)

By Page

- Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Materia Frontal](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina del Titulo](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina de Información](#) - [Undeclared](#)
 - [Table of Contents](#) - [Undeclared](#)
 - [Licensing](#) - [Undeclared](#)
 - [Acerca del libro](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Capítulos](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.2: Reconocer el poder de los primeros años](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Volver Materia](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Índice](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Glosario](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Licencias Detalladas](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Detailed Licensing](#) - [Undeclared](#)

Glosaro

Sample Word 1 | Sample Definition 1

Licencias Detalladas

Overview

Title: Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.)

Webpages: 23

Applicable Restrictions: Noncommercial

All licenses found:

- [CC BY-NC-SA 4.0](#): 73.9% (17 pages)
- [Undeclared](#): 26.1% (6 pages)

By Page

- Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Materia Frontal](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina del Titulo](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina de Información](#) - [Undeclared](#)
 - [Table of Contents](#) - [Undeclared](#)
 - [Licensing](#) - [Undeclared](#)
 - [Acerca del libro](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Capítulos](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.2: Reconocer el poder de los primeros años](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Volver Materia](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Índice](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Glosario](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Licencias Detalladas](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Detailed Licensing](#) - [Undeclared](#)

Detailed Licensing

Overview

Title: Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.)

Webpages: 23

Applicable Restrictions: Noncommercial

All licenses found:

- [CC BY-NC-SA 4.0](#): 73.9% (17 pages)
- [Undeclared](#): 26.1% (6 pages)

By Page

- Alfabetización infantil Involucrar y empoderar a lectores y escritores emergentes: desde el nacimiento hasta los 5 años (Schull et al.) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Materia Frontal](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina del Titulo](#) - [Undeclared](#)
 - [Pagina de Información](#) - [Undeclared](#)
 - [Table of Contents](#) - [Undeclared](#)
 - [Licensing](#) - [Undeclared](#)
 - [Acerca del libro](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Capítulos](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.1: Construyendo Conexiones que Apoyen la Alfabetización Emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.2: Reconocer el poder de los primeros años](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.3: Examen de teorías que apoyan el desarrollo de la alfabetización](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.4: Comprender y valorar los entornos de alfabetización en el hogar de los niños](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.5: Construyendo el entorno para el aprendizaje basado en el juego](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.6: Comprensión de las prácticas de evaluación de alfabetización emergente](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.7: Desarrollo del Lenguaje- Promoviendo el Hablar, Escuchar y Comunicar](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.8: Desarrollo de la lectura- Involucrar a lectores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.9: Desarrollo de la escritura- Nutriendo escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [1.10: Planeación para lo que sigue a medida que avanzan los lectores y escritores emergentes](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Volver Materia](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Índice](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Glosario](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Licencias Detalladas](#) - [CC BY-NC-SA 4.0](#)
 - [Detailed Licensing](#) - [Undeclared](#)