

Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura

Lola María Morales Mora ¹ 

Oscar Pulido-Cortés ² 

Artículo de investigación



¹ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
lola.morales@uptc.edu.co 

² Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
oscar.pulido@uptc.edu.co

Recibido: 11/02/2023

Revisado: 27/03/2023

Aprobado: 18/06/2023

Publicado: 30/07/2023

Resumen

Se exponen aspectos centrales que componen la alfabetización inicial, comprendida como el conjunto de procesos por los cuales los niños acceden al uso y a la apropiación de la lectura y la escritura, en los que influye el entorno familiar, social y escolar. Metodológicamente el estudio tiene un enfoque cualitativo de corte descriptivo, que se enfoca en identificar las categorías de análisis más relevantes en la producción académica. Para la consolidación del corpus documental, se revisaron artículos de investigación incluidos en las bases de datos Web of Science y Scopus, publicados entre 2015 y 2023. Los resultados se organizan en tres ejes temáticos: (1) alfabetización inicial: concepciones y perspectivas; (2) aprender a leer y a escribir: ¿una cuestión de métodos y habilidades?; y (3) tensiones: prácticas alfabetizadoras, formación de maestros y vinculación familiar. Por último, en las conclusiones se plantean interrogantes que amplían la necesidad de seguir profundizando y reflexionando sobre los efectos de la alfabetización en relación con el contexto sociocultural en el que se lleva a cabo.

Palabras clave: alfabetización, escritura emergente, lectura, escritura, maestro, educación inicial

Early Literacy: Journeys into the World of Reading and Writing

Abstract

This study depicts the central aspects that constitute *initial literacy*. This type of literacy is understood as the set of processes by which children gain access to the use and appropriation of reading and writing. These processes can be influenced by the children's family and their social and school environment. Methodologically, the study has a descriptive-qualitative approach, which focuses on identifying the most relevant categories of analysis in academic production. For the consolidation of the documentary corpus, research articles published between 2015 and 2023 in the Web of Science and Scopus databases were reviewed. The obtained results were organized into three thematic axes: (1) initial literacy: conceptions and perspectives; (2) learning how to read and write: a question of methods and skills; and (3) tensions: literacy practices, teacher training, and family links. Finally, the conclusions raise questions that expand on the need to keep on investigating and reflecting on the effects of literacy in relation to the socio-cultural context in which it takes place.

Keywords: afliteracy, emergent writing, reading, writing, teacher, early education

Alfabetização inicial: jornadas no mundo da leitura e da escrita

Resumo

Este artigo aborda os aspectos centrais que compõem a *alfabetização inicial*, que é entendida como o conjunto de processos pelos quais as crianças passam a utilizar e se a apropriar da leitura e escrita, influenciados pelo ambiente familiar, social e escolar. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa descritiva, focando na identificação das categorias de análise mais relevantes na produção acadêmica. Para consolidação do corpo documental, foram revisados artigos de pesquisa disponíveis nas bases de dados Web of Science e Scopus, publicados entre 2015 e 2023. Os resultados são organizados em três principais eixos: (1) alfabetização inicial: concepções e perspectivas; (2) aprender a ler e escrever: uma questão de métodos e habilidades? e (3) tensões: práticas de alfabetização, formação de professores e envolvimento familiar. Por fim, nas conclusões, são apresentadas questões que destacam a necessidade de aprofundar e refletir sobre os efeitos da alfabetização em relação ao contexto sociocultural em que ocorre.

Palavras-chave: alfabetização, escrita emergente, leitura, escrita, professor, educação infantil

Leer y escribir es algo que cotidianamente hacemos y, sin embargo, difícilmente nos preguntamos por ello. Nos hemos acostumbrado tanto a su presencia que olvidamos fácilmente que están allí con lo cual quedan reducidos a mecánicos procedimientos. (Espinel-Bernal, 2023, p. 1661)

Las conceptualizaciones y reflexiones consignadas en este artículo se concentran en las características propias de la escritura alfabética del español, que posee un “sistema de representación [que] se basa en la segmentación de la cadena del habla” (Gutiérrez, 2018, p. 46), y es definido como una lengua transparente (Aceres et al., 2017), ya que “la misma letra del alfabeto representa constantemente el mismo sonido” (Tamayo, 2017, p. 424); contrario a idiomas —como el inglés— que poseen otro tipo de estructuras y reglas entre las asociaciones grafema-fonema (Ferreiro, 2019). Hablar de *alfabetización inicial* exige un conocimiento sobre la lengua que se pretende enseñar. En el caso de los países latinoamericanos —cuya lengua materna es el español— la adquisición de la lectura y la escritura se promueven como procesos simultáneos y complementarios (Chalá & Pérez, 2019).

La lectura y la escritura son herramientas funcionales vinculadas al contexto sociocultural. Estas posibilitan: comprender el mundo; formar capacidades de autonomía, de reflexión, de imaginación, de crítica y de creatividad; provocar la regulación emocional y el desarrollo de la identidad personal (Guevara & Rugerio, 2017; Valenciano-Canet, 2019); promover la libre expresión; ensanchar la visión subjetiva de las cosas; movilizar el pensamiento; reinterpretar y transformar la realidad; comunicar emociones, sentimientos e interrogantes; y, además, construir conocimientos. Se recurre a las acciones de leer y de escribir de manera cotidiana y prolongada durante toda la vida, pues son parte fundamental de cualquier proceso de formación (Gonzaga, 2021; H. Luna et al., 2019), razón por la cual la alfabetización se asume como un derecho para todas las personas —que además les permite acceder a otros derechos como ciudadanos— (Manghi et al., 2016). La alfabetización es una de las primeras conquistas de los niños al ingresar al sistema escolar, una herramienta para futuros aprendizajes y un requisito indispensable para la aprobación y el éxito académico (Lema, 2019; Medina et al., 2015; Palos et al., 2017). Asimismo, las prácticas de lectura y de escritura tienen una conexión directa con los procesos de producción del pensamiento, la comunicación y el desarrollo de estructuras lógicas necesarias, incluso en el campo de las matemáticas (Mora, 2017).

La lectura y la escritura movilizan otras formas de pensamiento y de raciocinio sobre las cosas, así como permiten configurar nuevos conceptos y objetos (Teberosky & Sepúlveda, 2017). En sus interacciones se ven involucrados intereses, gustos, significados, ideologías, posturas ético-políticas y relaciones de poder, entre otras (Soto, 2017), por lo que son consideradas como dispositivos que impulsan la participación y la integración de los sujetos en las dinámicas culturales de una población determinada. Además, dan sustento a iniciativas que promueven romper con las brechas sociales (Manghi et al., 2016).

Este artículo es producto de la propuesta de tesis doctoral *Lectura y escritura como experiencia filosófica: una forma de habitar la escuela*, investigación centrada en problematizar y comprender cómo los procesos de lectura y de escritura inicial son componentes estructurales

en la configuración de los sujetos, los cuales permiten a cada cultura reflexionar e intervenir sobre su contexto al construir formas particulares de traducir el mundo y de relacionarse con todo aquello que los rodea.

Como son diversos los abordajes que se le han dado a la lectura y a la escritura en el ámbito escolar, es relevante rastrear los conceptos asociados con los procesos de alfabetización y los métodos que hasta la actualidad han dirigido su enseñanza. Estos involucran aspectos como el desarrollo de habilidades propias del lenguaje y la adquisición y el uso del código formal. Por consiguiente, la pregunta que orienta la investigación es: ¿cuáles son los discursos, prácticas y condiciones que caracterizan el enseñar y el aprender la lectura y la escritura iniciales?

Debido a que este trabajo se desarrolla en el contexto colombiano, como referentes principales se toman investigaciones relacionadas con el idioma español. El artículo se compone de tres ejes temáticos:

- **Alfabetización inicial: concepciones y perspectivas:** se desarrollan los enunciados centrales que permiten dar cuenta de las implicaciones y alcances de este concepto.
- **Aprender a leer y a escribir: ¿una cuestión de métodos y habilidades?:** presenta la trascendencia de la adopción de métodos y del desarrollo de habilidades que se afirman como necesarias para la aprehensión de dichos procesos.
- **Tensiones: prácticas alfabetizadoras, formación de maestros y vinculación familiar:** menciona las problematizaciones existentes en relación con estos factores.

Para finalizar, se consolidan las conclusiones y se plantean interrogantes que amplían la necesidad de seguir profundizando y reflexionando sobre los efectos de la alfabetización en relación con el contexto sociocultural donde se lleva a cabo.

Metodología

Esta revisión sistemática tiene un enfoque cualitativo de corte descriptivo, cuyo objetivo fue identificar la producción investigativa asociada a procesos de alfabetización en los primeros años de escolaridad —educación preescolar y grado primero de educación básica—. Para la consolidación del corpus documental, se revisaron artículos de investigación incluidos en las bases de datos Web of Science y Scopus publicados entre 2015 y 2023. Se seleccionaron estas fuentes debido a su relevancia en el ámbito académico y sus rigurosos procesos de indexación. El rastreo se realizó con las siguientes palabras clave en los motores de búsqueda en idioma español: “alfabetización inicial”, “alfabetización emergente”, “lectoescritura inicial”, “lectura inicial”, “escritura inicial” y “escritura emergente”. De los artículos encontrados, se seleccionaron cincuenta documentos que cumplieran con el criterio de estar relacionados directamente con el objetivo de esta investigación y de incluir aportes teórico-metodológicos asociados con: alfabetización inicial, procesos y habilidades de lectura y escritura y métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para el proceso de selección de los artículos, se filtró la información proporcionada en el título, el resumen y las palabras clave de cada documento. Estos metadatos permitieron valorar su pertinencia para incluirlos en el corpus documental. Luego, se identificaron las categorías

de análisis que orientaron la lectura de cada uno de los documentos. Para la agrupación de los códigos que sustentan el desarrollo de cada categoría, se usó el *software* para análisis de datos cualitativos MAXQDA versión 2022.

Alfabetización inicial: concepciones y perspectivas

Para este estudio es clave explorar el concepto de *alfabetización*, sus implicaciones y su influencia en los procesos de desarrollo y de constitución de los sujetos al recorrer las dimensiones familiar, social y escolar. Por tal razón, se agrupan las principales definiciones asociadas a *alfabetización inicial* y a *lectoescritura emergente* con el propósito de resaltar su polisemia y complejidad. La *alfabetización* hace referencia al desarrollo del lenguaje oral y escrito (Ruggerio & Guevara, 2016) y al inicio de la fonetización —asociación entre letras y sílabas—, que implica relacionar las unidades escritas con las orales (Ferreiro, 2019).

La alfabetización presupone un acto de enseñanza, ya que, a diferencia de hablar y de escuchar, el leer y el escribir no se dan de forma natural (Conejo & Carmiol, 2017). Por lo tanto, la intervención de los maestros tiene la función de acompañar al estudiante en el camino de ir “de lo analítico a lo sintético” (Manghi *et al.*, 2016, p. 4). Es decir, se relaciona con: el dominio del significado que se otorga a las palabras, la identificación de sonidos, la composición de sílabas, las representaciones gráficas y su recurrencia en otras palabras. La educación preescolar es un ciclo formativo determinante en el que se empieza a gestar una mediación entre los niños, el lenguaje y las prácticas de lectura y de escritura en un ambiente de interacción y de convivencia (Delgado-Gastélum *et al.*, 2023; M. Luna *et al.*, 2019; Palos *et al.*, 2017; Soto *et al.*, 2018). Sin embargo, cabe destacar que aprender a leer y a escribir es un proceso que trasciende en los diferentes niveles educativos —en contextos formales y no formales— y a lo largo de toda la vida (Conejo & Carmiol, 2017; H. Luna *et al.*, 2019).

La *alfabetización* tiene múltiples acepciones y ha sido estudiada bajo cuantiosas perspectivas. Está caracterizada por diversos postulados teóricos que se han traducido en propuestas metodológicas. Manghi *et al.* (2016) proponen tres dimensiones que permiten comprender las teorías que la sustentan y el tipo de prácticas y de discursos que la configuran: “la disciplina que la fundamenta (pedagógica/lingüística/psicológica/sociológica); el punto de vista (universal/situado); y el foco pedagógico (proceso de aprendizaje/proceso de enseñanza)” (p. 2). Además, “la noción de alfabetización es nutrida por disciplinas ajenas a la pedagogía, como la lingüística, cuyos estudios problematizan esencialmente en torno a las unidades estructurales de significado (palabra, oración, texto o discurso)” (p. 3). También, se involucran habilidades propias del lenguaje oral que enriquecen y fortalecen las conexiones con el lenguaje escrito (Ruggerio & Guevara, 2015, 2016). Otros investigadores (Bolaños-Motta, 2018; M. Luna *et al.*, 2019) describen el *alfabetizar* como la enseñanza de la lengua escrita en la que se involucra la conexión del desarrollo corporal con la ejercitación de la motricidad fina y gruesa.

El concepto de *alfabetización* “ha tenido que ir evolucionando con el fin de contener, en su definición, otro tipo de lenguajes que no, necesariamente, son formados a partir de letras o alfabetos escritos” (Soto-Grant, 2018, p. 4). De tal manera, se incorporan términos como *alfabetizaciones múltiples*, para describir la necesidad de explorar y de reflexionar sobre

las cada vez más diversas formas que encuentran los sujetos para comunicarse más allá de las comúnmente adoptadas en el plano de lo escolar (Manghi *et al.*, 2016), y *alfabetización emergente*, para nombrar al “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que los niños generan sobre la lengua escrita antes de enfrentarse a [su] enseñanza explícita, sistemática y formal” (Clemente *et al.*, 2019, p. 51).

La alfabetización involucra las representaciones sociales y las comprensiones del mundo que cada cultura asume (Ferreira *et al.*, 2017): lectura, escritura y oralidad son medios por los cuales los sujetos acceden a saberes, convenciones y tradiciones propias de su entorno y a través de las cuales pueden resignificar e inventar unas nuevas. La manera en que cada sociedad produce y enseña las formas de cifrar los símbolos escritos al lenguaje oral y viceversa es una creación cultural (H. Luna *et al.*, 2019; Pérez-Peitz & Fons, 2019). La alfabetización es una práctica y una construcción social (Ferreiro, 2019; Manghi *et al.*, 2016) que varía según las condiciones particulares de cada momento histórico. Por ejemplo, hoy es indispensable incluir el componente digital, los lenguajes multimedia y el uso de las tecnologías, entre otros, a la hora de pensar sobre los procesos de inmersión en la lectura y la escritura de las nuevas generaciones (M. Luna *et al.*, 2019; Selfa, 2022).

La alfabetización es un aprendizaje fundamental del cual principalmente se ocupa la escuela (Clemente *et al.*, 2016; Ferreiro, 2019). Es evidente que las prácticas educativas tienen un impacto fundamental en su consolidación y que los maestros son considerados como el principal responsable (Manghi *et al.*, 2016; Zuccalá & Sandbank, 2018). Sin embargo, se reconoce que los procesos de alfabetización comienzan antes del ingreso de los niños a la educación formal (Palos *et al.*, 2017) y que están enmarcados en las interacciones lingüísticas que tienen lugar a edad temprana en el contexto familiar, donde aprenden a darle nombre a todo lo que los rodea y a sus vivencias (Guevara & Rugerio, 2017; Moreno *et al.*, 2022; Rugerio & Guevara, 2015; Teberosky & Sepúlveda, 2017; Vargas, 2020). En dichas dinámicas se fomenta el desarrollo y el uso del lenguaje oral y el acercamiento a la cultura escrita a través de la exploración cotidiana de diferentes tipos de materiales impresos —cuentos, listas, notas, historietas, libros, revistas, periódicos, entre otros— (De-La-Peña *et al.*, 2018; Martínez & Sellés, 2022).

La alfabetización inicial agrupa todas aquellas aproximaciones a la escritura que los niños desarrollan como el garbeteo, la representación convencional de las letras y el uso de símbolos (Rugerio & Guevara 2015). Con respecto a la lectura, se reconoce que en las condiciones del mundo actual predomina una cultura en torno a la imagen, que exige en los procesos alfabetizadores una exploración con mayor profundidad sobre las posibilidades de comprensión y de interpretación de la información que se presenta en formato visual (Soto-Grant, 2018).

Alfabetizar es visto como el proceso por el cual se puede acceder a la información y aumentar la productividad (Cruzat & Contreras, 2019; Nunes & Corsino; 2019). Por lo tanto, garantizar la alfabetización de todos los niños que empiezan su vida académica es clave en la formación y es una demanda escolar y social a la que es necesario responder (Manghi *et al.*, 2016). Por ello, “para aprender a leer y escribir el niño necesita acceso a una enseñanza intencional y sistemática” (Conejo & Carmiol, 2017, p. 106) que requiere que los estudiantes, independientemente de sus niveles socioeconómicos, cuenten con escenarios participativos y estimulantes. Esta es una condición esencial para avanzar en la apropiación del lenguaje escrito

y para establecer de manera conjunta un gusto e interés por las prácticas de lectura (Rugerio & Guevara, 2015).

Ofrecer a los estudiantes ambientes que les permitan explorar su lenguaje oral completado con un acercamiento amplio a la lectura y a la escritura es “brindarles la oportunidad de manifestar esa competencia que en el campo lingüístico le hace una persona acreedora del dominio del idioma español, su fonética, su semántica y hasta su gramática” (Valenciano-Canet, 2019, p. 8). Asimismo, se plantea el desafío de ir más allá del enfoque puesto en la decodificación —comprensión de símbolos y sus combinaciones— hacia la apropiación de estas prácticas enmarcadas por el uso voluntario, por el gusto espontáneo y por la creación propia (Soto-Grant, 2018; H. Luna *et al.*, 2019).

La escritura no se reduce al reconocimiento del código. Por el contrario, se puede apelar al concepto de *literacy* como la producción de lengua escrita (M. Luna *et al.*, 2019), es decir, a hacer un uso consciente y deliberado del código para materializar y expresar ideas a través de diversos tipos de textos. Por su parte, la lectura, al ser una actividad compleja, no se reduce a la decodificación (Martínez & Sellés, 2022; Palos *et al.*, 2017). Debe pasar al plano de la comprensión, que demanda la elaboración de sentidos y de significados (Chalá & Pérez, 2019; Espinoza & Rosas, 2019; Ferreiro, 2019; Rugerio & Guevara, 2015; Vargas, 2020). La frecuencia con la que se desarrollan actividades alfabetizadoras debe ser recurrente y sostenida en el tiempo. Hay que partir del presupuesto de que el proceso de aprender a leer y a escribir no está limitado por ejercicios de memorización ni de transcripción impuesta (Valenciano-Canet, 2019). La valoración de la alfabetización gira en torno a la comprensión y a la producción del lenguaje oral que puede identificarse a través de situaciones conversacionales cotidianas sumado a la apropiación de las prácticas lectoras y escritoras (Guevara & Rugerio, 2017).

Como ejemplo de las perspectivas que se adoptan está la pedagogía crítica, impulsada por Paulo Freire. Para detonar procesos de alfabetización de las comunidades, él propone la exigencia de reconocer y de incluir las necesidades y el contexto de quien aprende a través de atmósferas de indagación. Estas deben permitir la construcción de un método ajustado y coherente con el escenario sociocultural y abarcar una mirada sociológica que cuestione cómo los procesos de alfabetización pueden reproducir un modelo opresor y homogenizante o si, por el contrario, pueden traducirse en un mecanismo que aporte a la transformación de las estructuras sociales (Manghi *et al.*, 2016). En palabras de Freire (2022) “teorizar la alfabetización como una forma de política cultural presupone que las dimensiones social, cultural, política y económica de la vida cotidiana sean las categorías primordiales para la comprensión de la escolarización contemporánea” (p. 60). Es decir, la alfabetización está atravesada no solo por un conocimiento enfocado en el dominio de las letras, las sílabas y las palabras —código convencional—, sino por una apropiación y una elaboración de significados situados y enlazados con la realidad circundante, que se conecta con el desarrollo social de cada comunidad.

En síntesis, se exalta la relevancia de comprender la alfabetización como un proceso que se construye y se recrea desde una mirada amplia y abarcante de lo que representa aprehender y poner en juego el lenguaje oral y escrito —hablar, escuchar, leer, escribir—, por lo que se

requiere potenciar prácticas alfabetizadoras coherentes con el entorno sociocultural, para hacer que los niños reconstruyan las huellas que perduran a través del tiempo en la cultura escrita (Ferreiro, 2019).

Aprender a leer y a escribir: ¿una cuestión de métodos y habilidades?

Ubicar la lectura y la escritura como procesos por ser enseñados crea la necesidad de estructurar métodos que orienten su aprendizaje. Cada modelo de alfabetización que se ha posicionado históricamente en los discursos y en las prácticas escolares posee enfoques y procedimientos específicos que los sustentan. Por ejemplo, se han desarrollado métodos silábicos, globales, mixtos, entre otros (Ferreira *et al.*, 2017), que en la actualidad aún se implementan y se reconsideran.

En América Latina, las investigadoras Ferreiro y Teberosky son un referente clave para comprender los procesos de alfabetización al relacionar la psicogenética con la psicolingüística (Alegría & Díaz, 2017). Ellas ponen énfasis en lo que pasa en la familia, en la escuela y en el entorno sociocultural al momento de aprender a leer y a escribir como detonantes para la producción espontánea de significados por parte de los niños. Maestros y estudiantes son lectores y escritores permanentes. En consecuencia, en las producciones escriturales espontáneas de los niños, es importante reafirmar las intenciones comunicativas que ellos quieren construir al propiciar ejercicios de autolectura que permitan contrastar la correspondencia entre las representaciones gráficas y los significados que ellos les atribuyen, lo cual a la par se constituye como una acción de autorrevisión (Ferreiro, 2019).

Los métodos de alfabetización que apropian los maestros son un reflejo de las formas como ellos subjetivamente asumen la lectura y la escritura, motivo por el que, en países como Chile, se han movilizadoiniciativas —como el programa Primero LEE— encaminadas a promover una metodología de alfabetización innovadora e interactiva que se centra en la comprensión lectora, en el vocabulario y en la comunicación oral. En ellas se considera que uno de los elementos más importantes es la apropiación metodológica por parte de los docentes, por lo cual se generan espacios de formación y de acompañamiento en las instituciones educativas (Cruzat & Contreras, 2019). Además, el seguimiento continuo al proceso de los estudiantes es esencial para identificar dificultades y desarrollar estrategias de acompañamiento y de intervención oportuna (García & Rueda, 2022; Mora, 2017). En la propuesta de alfabetización para adultos liderada por Freire en Brasil durante la década de 1950, también se evidencia una apuesta por la enseñanza (Manghi *et al.*, 2016), es decir, por resaltar la intervención pedagógica que realiza el maestro, el cual requiere estar inmerso en procesos de formación que le permitan comprender cómo los estudiantes aprenden y cuál es la incidencia de sus acciones en el contexto escolar.

Hoy en día se incluyen conocimientos del campo de la neurociencia para sustentar el fomento de una estimulación creativa y del desarrollo socioemocional y multisensorial en pro de un aprendizaje funcional en la educación inicial (Gutiérrez-Fresneda & Pozo-Rico, 2022). También, aportes desde la psicología sugieren que existen dos aspectos claves en el proceso de alfabetización: (1) las habilidades que se promueven en los estudiantes y cómo se incluyen en

la enseñanza; y (2) la atención a las dificultades de aprendizaje (Rugiero & Guevara, 2015). Estos fueron una constante en muchas de las investigaciones consultadas (Arango-Tobón *et al.*, 2018; Bolaños-Motta, 2018; Castro & Barrera, 2019; Conejo & Carmiol, 2017; Cuetos *et al.*, 2017; Ferreiro, 2019; González-López *et al.*, 2019; Gutiérrez, 2018; Gutiérrez-Fresneda, 2018; H. Luna *et al.*, 2019; Manghi *et al.*, 2016; Medina *et al.*, 2015; Moreno *et al.*, 2022; Rendón *et al.*, 2019; Rodríguez *et al.*, 2019; Rugiero y Guevara, 2015; Sánchez y Santolària, 2020; Zuccalá y Sandbank, 2018), pues en ellas se reitera la importancia de desarrollar un amplio grupo de habilidades necesarias para aprender a leer y a escribir, lo cual se convierte en un criterio cuando los maestros plantean la organización de las actividades de clase y seleccionan materiales.

Entre dichas habilidades se encuentran: el lenguaje oral —que incluye hablar y comprender el habla de otros—, el desarrollo fonoarticulatorio, las habilidades narrativas —que pasan por la descripción de lugares, objetos, personas y situaciones cotidianas— y la exploración de prácticas de lectura conjunta —que propician una interacción participativa para cuestionar, conversar, realizar ejercicios de argumentación y compartir experiencias personales y saberes previos—. Las habilidades preacadémicas están orientadas a fomentar la motricidad fina y gruesa, la atención, la coordinación, la memoria, las relaciones espaciotemporales, la percepción de colores y de formas, la traducción de estímulos visuales, el desarrollo conceptual, la aptitud numérica y los aspectos convencionales de la lectura relacionados con el sentido de direccionalidad —de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y renglón por renglón—.

La *conciencia fonológica* se refiere a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de manera intencional las palabras y para manipular los sonidos de las letras independientemente de su significado. Está compuesta por la conciencia léxica, la silábica y la intrasilábica. Se asume como una de las habilidades fundamentales que más influye en el dominio de la escritura, sobre todo en sistemas alfabéticos que requieren un perfeccionamiento semántico y morfosintáctico y el desarrollo cognoscitivo que involucra la capacidad de desenvolverse en operaciones complejas como establecer relaciones, hacer inferencias, jerarquizar y categorizar información y explorar la imaginación y la creatividad.

Las habilidades lingüísticas abarcan el conocimiento y el uso amplio del vocabulario, el aumento del léxico y la identificación de los convencionalismos del lenguaje para hallar el significado de las palabras en determinados contextos. El conocimiento alfabético —o dominio del código— permite discriminar las letras, deletrear y asociar la correspondencia grafema-fonema. Más adelante, este agiliza el desciframiento de las palabras en un texto y cumple un papel predictivo, lo cual fortalece destrezas de codificación, de decodificación y de interpretación de contenido que se conectan con la comprensión de los bloques de conceptos que conforman la escritura: contexto, texto, frase y palabra, que luego se trasladan a la escritura individual, donde se exige, además, una conciencia ortográfica y se impulsa el conocimiento del material impreso al indagar sobre la variedad de formatos y funciones por las que navega la escritura.

Este desglose de habilidades y de perspectivas da cuenta de que los métodos de alfabetización no responden a saberes unidireccionales, pues son una amalgama de insumos teórico-prácticos

que se reúnen para indagar cómo los niños llegan al dominio del lenguaje oral y escrito y cuáles son las formas más pertinentes para provocar su aprendizaje.

Tensiones: prácticas alfabetizadoras, formación de maestros y vinculación familiar

Las transformaciones educativas no avanzan a la par de los retos del mundo actual, que cambia aceleradamente y está definido por la era digital. En este contexto, los procesos de alfabetización no son la excepción (Soto *et al.*, 2018). Aunque son ampliamente investigados, los avances dados en el plano teórico no siempre permean los escenarios educativos reales y quedan limitados a iniciativas locales o individuales de instituciones y maestros que cuentan con las condiciones y con el interés de explorar día a día otras opciones para animar y acompañar a los estudiantes en el extenso sendero de descubrimiento que representa sumergirse en el lenguaje oral y escrito.

Actualmente persisten críticas frente a las “prácticas escolares tradicionales: familias silábicas, textos controlados, escritura como copia” (Ferreiro, 2019, p. 32), que son producto de un enfoque conductista centrado en la repetición, en la memorización, en la transcripción y en el uso de materiales predictivos como cartillas. Estos no dan espacio a la intervención contextualizada de quien enseña y de quien aprende, pues se privilegia el desciframiento de los textos al presentar progresivamente sílabas y palabras (Ferreira *et al.*, 2017; Zuccalá & Sandbank, 2018). “Se le[s] exigen [a los niños] actividades de lectura y escritura de símbolos ajenos y descontextualizados de su vida, ocasionándosele con ello una ruptura brusca con sus procesos de desarrollo y su experiencia” (Rodríguez *et al.*, 2019, p. 4).

Estas prácticas se distancian de la construcción de significados, debido a que hacen hincapié en lo metódico y en lo descriptivo de la lengua como una secuencia fragmentada que va de lo particular a lo general (Valenciano-Canet, 2019). Por lo tanto, el desafío es deconstruir la inmersión en el lenguaje como dispositivo de homogeneización para que sea un proceso que surja del principio de pluralidad, donde se construya un tejido polifónico con espacios de libertad que permita decidir sobre la lectura y la escritura personal al apelar a las experiencias personales y al reconocer que “los niños piensan, se cuestionan y reconstruyen el sistema de escritura en interacción con el medio” (Moreno *et al.*, 2022, p. 66). Es preciso jugar con la escritura sin imponer un solo modelo de apropiación ni recalcar las muestras de escritura como evidencia única de lo realizado en la escuela (M. Luna *et al.*, 2019).

Otra tensión es la premura por obtener resultados evidenciables sobre los avances de los estudiantes. Esto hace que el uso formal y estructurado de la lectura y de la escritura configure la alfabetización como una bandera de eficiencia de las instituciones educativas, razón por la que se busca apresurar dichos procesos en los niños y “limitar el período de aprendizaje de la lengua escrita al período escolar inicial” (Manghi *et al.*, 2016, p. 6). Esta situación impone a los maestros una preocupación y un afán por que los estudiantes logren demostrar rápidamente su dominio sobre el uso del código convencional (Chalá & Pérez, 2019). Además, se tiende a valorar su progreso por medio de pruebas rígidas centradas en la estructura gramatical del lenguaje, sin profundizar en los motivos por los cuales un estudiante ha completado o no el desarrollo de una habilidad. Por lo tanto, es relevante no definir una edad concreta y

generalizada para aprender a leer y a escribir y respetar las diferencias evolutivas (Lema *et al.*, 2019) al considerar los retos a los que se enfrenta cada estudiante según las condiciones particulares del entorno en el que vive.

El nivel sociocultural del que hacen parte los niños es considerado un factor principal para identificar las posibilidades que tendrán de hacer parte de la cultura escrita y si poseerán o no las condiciones para estar inmersos en ambientes alfabetizadores. Este indicador se convierte en un determinante de la desigualdad, ya que la trascendencia de saber leer y escribir no solo afecta el rendimiento académico, sino que sirve de base para aprendizajes posteriores (Cruzat & Contreras, 2019; De-La-Peña *et al.*, 2018). Asimismo, sobrepasa la esfera de lo escolar e involucra el acceso a la formación superior, las oportunidades laborales y la posibilidad de mejorar las condiciones de vida y de alejarse de la pobreza. Por ello es importante el fomento y la intervención de políticas públicas que garanticen el libre acceso a escenarios —escuelas, bibliotecas, ludotecas, centros culturales, entre otros— que promuevan la reducción de esas brechas sociales.

La amplitud y la diversificación del concepto de *alfabetización* influye y exige a los maestros: una formación permanente en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, encaminada a mejorar las prácticas de enseñanza; una comprensión profunda sobre los componentes del lenguaje oral y escrito; ser un estudioso de la pedagogía; generar una construcción propia sobre el alfabetizar al reflexionar sobre su complejidad y su relación con la formación de ciudadanos; “reconocer que cada contexto y cada comunidad deja[n] su sello en las prácticas de alfabetización y en la construcción de sentido” (Manghi *et al.*, 2016, p. 11); asumir que no hay una única y universal forma de alfabetizar, sino que esta tendría que responder a una construcción conjunta entre maestros, estudiantes, familia y sociedad; contar con variadas alternativas y mantenerse en constante transformación según las condiciones del presente y las numerosas formas de expresión que encarnan el lenguaje; poseer claridad sobre los procesos que buscan movilizar en el aula al considerar todas las influencias que repercuten en el contexto escolar; un conocimiento y una adaptación de los planes nacionales de lectura, escritura y oralidad; y el fomento de un trabajo colaborativo en red con los maestros del mismo núcleo escolar y con las familias de los estudiantes. Cabe señalar que la práctica pedagógica de cada maestro está influenciada directamente por sus concepciones sobre leer y escribir y por su subjetividad individual (Chalá & Pérez, 2019; Conejo & Carmiol, 2017; Ferreira *et al.*, 2017; Manghi *et al.*, 2016; Merino *et al.*, 2018; Mora, 2017; Rodríguez *et al.*, 2019; Soto *et al.*, 2018).

“Los procedimientos y actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura utilizados por los docentes son fundamentales” (Cotto & Flores, 2022, p. 329). Por consiguiente, el papel de los maestros en los procesos de alfabetización es esencial. El tipo de actividades que fomentan son cruciales, así como lo son las condiciones que generan para que los niños recreen experiencias lectoras y escritoras en una atmósfera que les provoque confianza e interés y les brinde protagonismo, pues comúnmente el maestro es quien decide sobre los textos que se leen y las formas en que se presenta la escritura. El maestro, más que cuantificar y señalar errores, tendría que comprender los pensamientos y las decisiones que los niños expresan a través de su escritura (Alegría & Díaz, 2017; M. Luna, 2018; Manghi *et al.*, 2016; Neira-Piñeiro, 2023; Rugerio & Guevara, 2015; Valenciano-Canet, 2019).

Igualmente, se problematiza la carencia de las instituciones educativas públicas para ofrecer una variedad de materiales, textos literarios y escenarios apropiados para la promoción de la lectura y la escritura. Frente a las dinámicas académicas, se plantea reconsiderar los tiempos que se dedican para que los estudiantes intervengan oralmente, de modo que se puedan incentivar más espacios conversacionales. A su vez, el lenguaje con el que el maestro se dirige a sus estudiantes también es importante, pues permite que los niños amplíen su vocabulario y reconozcan nuevos conceptos que les permitan comprender el mundo, la cultura y la sociedad (Medina *et al.*, 2015; Mora, 2017; Palos, 2017). También, es importante valorar las capacidades con las que los niños ingresan al escenario escolar para diseñar estrategias didácticas que permitan potenciar el desarrollo de habilidades de los niños que no han contado con una estimulación adecuada frente al uso del lenguaje oral y escrito (Espinoza & Rosas 2019; Valenciano-Canet, 2019).

Por su parte, los núcleos familiares, al estar conformados por la interacción entre los niños y sus padres, sus hermanos, sus familiares y/o cuidadores, son un ambiente adecuado para hacer una promoción temprana de prácticas alfabetizadoras a través de acciones como el diálogo, la exploración de textos literarios, la lectura compartida, la narración oral de historias y anécdotas, los juegos de palabras —rimas, dichos, canciones, adivinanzas, retahílas— y el ejemplo. Estos son factores que estimulan y fortalecen el proceso para que los niños aprendan a leer y a escribir, a la par que incentivan los vínculos afectivos y generan confianza para que los niños a través de la ejercitación avancen en su proceso y despierten un interés genuino por recurrir voluntariamente a las prácticas de lectura y escritura (De-La-Peña *et al.*, 2018; H. Luna *et al.*, 2019; Rugerio & Guevara, 2015).

Aunque los padres asocian los hábitos de lectura y escritura con aspectos que les permitirán a sus hijos avanzar en la vida académica y social, existe una discordancia frente al acompañamiento que ellos ofrecen a sus hijos debido a factores como el desconocimiento, el nivel académico, la falta de condiciones para acceder a escenarios de promoción de lectura, la carencia de materiales impresos y digitales en el hogar, las ocupaciones laborales, el tiempo disponible, el nivel socioeconómico, la apatía frente a dichas prácticas, entre otras (Espinoza & Rosas, 2019; Guevara & Rugerio, 2017; Rugerio & Guevara, 2016).

Generalmente, cuando los padres de familia se involucran en el proceso de alfabetización de sus hijos, tienden a replicar las formas de enseñanza que ellos experimentaron, razón por la que los maestros están en la tarea de convocar a estos actores educativos a espacios de diálogo, donde ellos puedan informarse sobre cuáles son los métodos y estrategias que se están poniendo en práctica en el aula de clase para incentivar los procesos de alfabetización y tener una visión clara de cómo ellos pueden realizar un trabajo de acompañamiento complementario en casa, que afianzará los aprendizajes de los niños. Aunque no todas las familias sean receptivas a estas invitaciones, es un compromiso de la escuela propiciarlas y alentar su apoyo.

Conclusiones

A través de la revisión de las investigaciones consultadas, se pudo concluir que existe una marcada tendencia por privilegiar el desarrollo de habilidades alfabetizadoras y fomentar experiencias que mejoren los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, enfocadas en

los aspectos formales del lenguaje que permiten medir cuantitativamente sus progresos. Por lo tanto, existiría un nicho de nuevas posibilidades investigativas al ampliar la asociación entre la aprehensión del lenguaje oral, de la lectura y de la escritura con la producción del pensamiento reflexivo, creativo y crítico en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad, al incluir la perspectiva de los niños frente a su experiencia y su contacto con la lectura y la escritura para profundizar en las conexiones entre las prácticas alfabetizadoras y la construcción de una postura ético-política. Para ello, es necesario reflexionar sobre interrogantes como:

- ¿Con qué propósitos formativos se movilizan procesos de alfabetización en los contextos escolares?
- ¿Cómo intervienen los diferentes actores sociales y educativos en las prácticas alfabetizadoras?
- ¿Cuál es el papel que asumen los maestros en los procesos de alfabetización?
- ¿Cuáles son las intencionalidades que se le atribuyen a las prácticas letradas en la escuela?
- ¿De qué manera se articulan los intereses sociales y económicos de una nación con las prácticas que se fomentan desde las políticas educativas públicas de lectura, escritura y oralidad?
- ¿Cómo la lectura y la escritura influyen en la construcción del pensamiento individual y colectivo?
- ¿Cuáles son los puntos de inflexión que permiten pensar y proponer experiencias “otras” con el leer y escribir en la escuela?

Los enfoques y procedimientos que los maestros asuman para adelantar procesos de alfabetización deben ser el resultado de experiencias de formación rigurosas, que permitan argumentar las prácticas pedagógicas y las condiciones de aprendizaje que propician, donde los ambientes, espacios y materiales son indispensables. Los maestros como principales intercesores de los estudiantes con el aprendizaje de la lectura y la escritura están en la necesidad de adelantar más investigaciones en este campo que surjan de las realidades que habitan las aulas de clase, para que, en consecuencia, se puedan generar programas institucionales de alfabetización situada que respondan a características propias de los contextos, donde, además, exista un diálogo y un aporte permanente de las familias.

Referencias

- Alegria, M., & Díaz, C. (2017). ¿Juntos o separados?: el desarrollo del uso de espacios entre palabras en los textos del alumno. *Signos*, 50(93), 3-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000100001>
- Arango-Tobón, O., Pinilla-Monsalve, G., Loaiza-Gaviria, T., Puerta-Lopera, I., Rosa, A., Ardila, A., Matute, E. y Rosselli, M. (2018). Relación entre lenguaje expresivo y receptivo y habilidades prelectoras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 136-144. <https://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.1>
- Areces, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., García, T., & Cueli, M. (2017). La velocidad de denominación y su efecto en variables atencionales y errores de lectoescritura en función del

- diagnóstico. *Anales de Psicología*, 33(2), 301-310. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.239091>
- Bolaños-Motta, J., Pérez-Rodríguez, M., & Casallas-Forero, E. (2018). Alfabetización corporal. Una propuesta de aula basada en la actividad psicomotora. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 23-34. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300023>
- Castro, D., & Barrera, S. (2019). La contribución de las habilidades de alfabetización emergentes para el logro temprano en lectura y escritura. *Tendencias en Psicología*, 27(2), 509-522. <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-15>
- Chalá, B., & Pérez, M. (2019). La lectura y la motivación del docente de grado primero marca la diferencia pedagógica. *Conrado*, 15(66), 8-14. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/868/897>
- Clemente, M., Rodríguez, I., Ramírez, E., & Martín-Domínguez, J. (2016). La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 50-66. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1031
- Conejo, L., & Carmiol, A. (2017). Conocimientos emergentes de alfabetización y prácticas en el aula para su promoción: un estudio con docentes de educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.02>
- Cotto, E., & Flores, M. (2022). El método fonológico comprensivo: un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 327-349. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200327>
- Cruzat, D., & Contreras, D. (2019). Programa de Alfabetización Primero LEE: evidencia de una evaluación cuasi-experimental en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 55(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.5>
- Cuetos, F., Molina, M., Suárez-Coalla, P., & Llenderrozas, M. (2017). Validación de la prueba para la detección precoz de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 19(75), 241-246. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322017000400006&lng=en&tlng=en
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., & Fernández-Medina, J. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Delgado-Gastélum, G., Tinajero-Villavicencio, M., & Carrasco-Altamirano, A. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
- Espinel-Bernal, Ó. (2023). Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí. *Educação e Filosofia*, 36(78), 1659-1681. <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66444>
- Espinoza, V., & Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 23-45. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.955>
- Ferreira, A., Albuquerque, E., & Windler, E. (2017). Programas de formación continua para alfabetizadores: conceptos y prácticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 609-631. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501107>
- Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>

- Freire, P. (2022). *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Paz & Terra.
- García, L., & Rueda, M. (2022). La profundidad de vocabulario como variable predictora de la lectoescritura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(2), e79647. <https://doi.org/10.5209/rlog.79647>
- Gonzaga, L. (2021). Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo las neurofunciones. *Conrado*, 17(78), 322-330. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100322&lng=es&tlng=es.
- González-López, M., Machin-Mastromatteo, J., & Tarango, J. (2019). Alfabetización informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la escuela primaria. *E-Ciencias de la Información*, 9(2), 82-102. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v9i2.35774>
- Guevara, Y., & Rugerio, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300729&lng=es&tlng=es
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Signos*, 51(96), 45-60. <https://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/143>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.002>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y Lingüística*, (45), 281-298. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.45.2212>
- Lema, R., Tenezaca, R., & Aguirre, S. (2019). Aprendizaje de lectura y escritura en educación infantil. *Conrado*, 15(66), 244-252. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100244&lng=en&tlng=en
- Luna, H., Ramírez, C., & Arteaga, M. (2019). Familia y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura. Una responsabilidad compartida. *Conrado*, 15(70), 203-208. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500203&lng=en&tlng=en
- Luna, M., Fortich, É., Pinto, L., & Silva, A. (2019). El lenguaje escrito en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.34584>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A., & Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
- Martínez, T., & Sellés, P. (2022). El desarrollo del conocimiento de los componentes y funciones del lenguaje escrito en estudiantes prelectores. *Signos*, 55(108), 117-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100117>
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los docentes de 1º y 2º grado en un contexto de evaluación del desempeño en Chile? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 183-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>

- Merino, J., Mathiesen, M., Domínguez, P., Rodríguez, C., & Soto, M. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Perfiles Educativos*, 40(159), 35-50. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100035&lng=pt&tlng=es
- Mora, A. (2017). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 42(1), 156-175. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.19908>
- Moreno, E., Rojas, F., Ferrando, M., Sánchez, B., & Palacios, E. (2022). Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada. *Perfiles Educativos*, 44(176), 65-82. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.59602>
- Neira-Piñeiro, M. (2023). Leer, escribir, jugar. Libros infantiles para la escritura creativa. *Tejuelo*, 37, 39-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.39>
- Nunes, M., & Corsino, P. (2019). Reading and writing in early childhood education: contexts and practices under debate. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 100-129. <https://doi.org/10.1590/198053146109>
- Palos, M., Ávalos, M., Flores, F., & Montes, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 168-189. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066>
- Pérez-Peitx, M., & Fons, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- Rendón, S., García, E., & Navarro, M. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6423>
- Rodríguez, N., Portilla, A., & Vera, A. (2019). La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. *Zona Próxima*, 30, 63-81. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/10226/214421443866>
- Ruggerio, J., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la escuela preescolar. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Ruggerio, J., & Guevara, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras: sus efectos sobre habilidades de niños preescolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 191-220. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100191&lng=es&tlng=es
- Sánchez, S., & Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Selfa, M. (2022). Creatividad y digitalización de poemas para el aprendizaje de la lectoescritura: diseño, implementación y análisis en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 29-52. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96199>
- Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la alfabetización. *Zona Próxima*, (27), 51-65. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10979>
- Soto, M., Rodríguez, C., Merino, J., Mathiesen, M., & Domínguez, P. (2018). Efecto coaching como estrategia de desarrollo profesional para docentes de primera infancia, en lenguaje y alfabetización

- infantil. *Perspectiva Educacional*, 57(1), 141-160. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.622>
- Soto-Grant, A. (2018). Habilidades y estrategias necesarias para la alfabetización de la enseñanza visual en la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 26-42. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.2>
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 423-432. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10372>
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2017). Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura. *Zona Próxima*, (26), 152-178. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10221>
- Valenciano-Canet, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.9>
- Vargas, N. (2020). Dificultades en habilidades de alfabetización emergente en preescolares con trastorno específico del lenguaje. Revisión sistemática. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 17-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2184
- Zuccalá, G., & Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra. Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 11(2), 54-73. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.771>