

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Alfabetización inicial: Decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena

Initial Literacy: Pedagogical Decisions and Definitions of a Teacher to Promote Oral and Written Language in an Indigenous Preschool

Alfabetização inicial: As decisões e definições pedagógicas de uma professora para promover a linguagem oral e escrita numa pré-escola indígena



Glenda Delgado-Gastélum

Universidad Autónoma de Baja California
Ensenada, México

glenda.delgado@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-6035-0051>

María Guadalupe Tinajero-Villavicencio

Universidad Autónoma de Baja California
Ensenada, México

tinajero@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3120-9099>

Alma Cecilia Carrasco-Altamirano

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México

almacarrascoa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8676-6207>

Recibido • Received • Recebido: 05 / 09 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 07 / 11 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

Resumen:

Objetivo. Este artículo tiene el objetivo de describir los procesos de alfabetización inicial impulsados en un centro educativo preescolar indígena ubicado en Baja California, México, al que asisten niños y niñas indígenas. **Metodología.** Se llevó a cabo un estudio cualitativo de diseño etnográfico. Se realizó observación participante en el aula y una entrevista semiestructurada a una docente para profundizar sobre sus decisiones de enseñanza de la lengua escrita. Una vez transcritos los datos recabados se analizaron mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000).

Resultados. Los principales hallazgos indican que la participante priorizó actividades de enseñanza de la escritura del nombre propio. De ahí que concedió insuficientes espacios de lectura y breves situaciones para el uso del lenguaje oral. Además, prevaleció el uso del español en la enseñanza y la comunicación y la lengua indígena mixteca se utilizó con fines rituales y culturales. En general, las actividades para la enseñanza de la lengua escrita implementadas por la participante se basaron en



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

su interpretación del Programa de Estudios oficial. **Conclusiones.** Se observó una inclinación de la docente por la enseñanza de convenciones de la lectura y escritura de palabras. Las actividades de enseñanza provocaron, de manera desigual, el aprendizaje de la lengua escrita entre el alumnado. Además, empleó el español como lengua de instrucción y no incorporó la lengua indígena regularmente. Las decisiones de enseñanza de la docente se relacionan con la matrícula de su grupo, el desempeño académico detectado, la diversidad lingüística presente y las demandas del currículo.

Palabras claves: Alfabetización inicial; docente de preescolar; educación de la primera infancia; lengua escrita; preescolar en contexto indígena.

Abstract:

Objective. This article aims to describe the initial literacy processes promoted in an indigenous preschool located in Baja California, Mexico, attended by indigenous children. **Methodology.** A qualitative study with an ethnographic design was conducted. Participant observation in the classroom and a semi-structured interview with a teacher were carried out in order to deepen the authors' understanding of the teacher's decisions in teaching written language. Once collected, the data were transcribed and analyzed using the qualitative content analysis technique (Mayring, 2000).

Results. The main findings indicate that the participant prioritized activities for teaching the writing of the proper name. Hence, she granted insufficient reading spaces and brief situations for the use of oral language. In addition, the use of Spanish prevailed in teaching and communication, and the Mixtec indigenous language was used for ritual and cultural purposes. In general, the activities for teaching written language implemented by the participant were based on her interpretation of the official program of studies. **Conclusions.** The teacher's inclination to teach conventions of reading and writing words was observed. The teaching activities unevenly provoked the learning of the written language among the students. In addition, she used Spanish as the language of instruction and did not incorporate the indigenous language regularly. The teacher's teaching decisions are related to the enrollment of her group, the academic performance detected, the linguistic diversity present, and the demands of the school curriculum.

Keywords: Literacy; preschool teacher; preschool education; written language; preschool in an indigenous context.

Resumo:

Objetivo. O objetivo deste artigo é descrever os processos iniciais de alfabetização numa pré-escola indígena na Baja California, México, frequentada por crianças indígenas. **Metodologia.** Foi realizado um estudo etnográfico qualitativo. A observação dos participantes foi realizada na sala de aula e foi realizada uma entrevista semi-estruturada com uma professora para explorar as suas decisões sobre o ensino da língua escrita. Uma vez transcritos os dados recolhidos, estes foram analisados utilizando a técnica de análise qualitativa de conteúdo (Mayring, 2000). **Resultados.** As principais conclusões indicam que a participante priorizou actividades para ensinar a escrita do próprio nome. Assim, ela deu tempo insuficiente para a leitura e situações breves para o uso da linguagem oral. Além disso, o uso do espanhol prevaleceu no ensino e na comunicação e a língua indígena Mixtec foi utilizada para fins rituais e culturais. Em geral, as actividades de ensino de língua escrita implementadas pela participante foram baseadas em sua interpretação do currículo oficial. **Conclusões.** A inclinação da professora para o ensino de convenções de leitura e escrita de palavras foi observada. As actividades



de ensino resultaram, de forma desigual, na aprendizagem da língua escrita entre os estudantes. Além disso, utilizou o espanhol como língua de instrução e não incorporou regularmente a língua indígena. As decisões de ensino da professora estão relacionadas com a inscrição do seu grupo, o desempenho acadêmico detectado, a diversidade linguística presente e as exigências do currículo.

Palavras-chaves: alfabetização; professor pré-escolar; educação infantil; língua escrita; pré-escola no contexto indígena.

Introducción

La alfabetización inicial refiere el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de la niñez en edad preescolar. Es un proceso gradual que inicia cuando el niño y la niña muestran interés en la lengua escrita, aun antes de su participación en situaciones de enseñanza formal, y se desarrolla de manera paulatina en la medida en que descubren su funcionamiento.

En México, el servicio indígena está dirigido a la escolarización de los grupos infantiles de los pueblos originarios, y por mandato constitucional ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019](#)), debe brindarse sin detrimento de sus culturas y lenguas – Ley General de Educación– ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019](#)). Así, una educación para la niñez de pueblos indígenas con apego al marco constitucional tiene que ofrecerse en su lengua, y el español debe introducirse como segunda lengua.

Hasta el ciclo escolar 2017-2018, momento de desarrollo de esta investigación, estuvo vigente el *Plan de estudios. Educación Básica, 2011*. Este plan refiere a los maestros y maestras del servicio indígena que, además, de basarse en el currículo nacional, deben incorporar en su trabajo docente los *Parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua indígena* y los *Marcos Curriculares de la Educación Indígena*, documentos que definen desde aspectos normativos para plantear programas para el aprendizaje de la lengua materna del alumnado hasta algunas propuestas didácticas que articulan la especificidad del servicio respecto a los contenidos propuestos por el currículo nacional. Concretamente, las propuestas didácticas consideran el aprendizaje oral y escrito tanto de la lengua indígena del alumnado como del español ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2014](#)). De la misma forma, el campo curricular de lenguaje y comunicación, plantea que la totalidad de los niños y las niñas que cursan la educación preescolar puedan iniciar en su lengua los aprendizajes formales de las convenciones de la lengua escrita.

El marco constitucional de la Ley General de Educación indica que uno de los fines de la educación es suscitar “el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural” ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 8](#)); no obstante, la educación indígena enfrenta diversas dificultades para alcanzar tal fin. Entre otras, porque el personal docente adscrito al servicio indígena no siempre habla la lengua indígena del alumnado. O bien, ocurre que en una misma escuela indígena



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

confluyan miembros de distintas etnias y variantes lingüísticas y dentro del mismo grupo se hable más de una lengua. Esto sucede con mayor frecuencia en comunidades receptoras de grupos de migrantes, como es el caso de Baja California (Velasco Ortiz y Rentería, 2019).

Nuestra pregunta de investigación fue: ¿Cómo trabaja el campo curricular de lenguaje y comunicación una docente del servicio indígena que atiende a niños y niñas de cinco años que cursan el tercer grado de preescolar? Específicamente, nos propusimos conocer qué tipo de decisiones pedagógicas tomaba una docente de un preescolar indígena de Baja California para el impulso de los procesos de alfabetización inicial, considerando que las escuelas indígenas de esta región geográfica se encuentran ubicadas en contextos donde confluyen una diversidad de lenguas y culturas. De acuerdo con Velasco Ortiz y Rentería (2019), lo anterior es producto de la permanente migración de diferentes grupos originarios del país (como mixtecos, zapotecos y triquis) que llegan a esta zona para trabajar en campos agrícolas.

La educación indígena y la alfabetización

Una propuesta bilingüe para la educación básica de la niñez indígena en México implica la instrucción mediante la lengua oficial y la lengua indígena (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). Esa es la propuesta del gobierno mexicano, ya que se reconoce que una enseñanza que suprime la lengua materna ocasiona deficientes resultados de aprendizaje en la niñez indígena (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014). Sin embargo, Hamel et al. (2004); Feltes y Reese (2014) señalan que, tradicionalmente, al alumnado indígena que inicia con los procesos de lectura y escritura en el ámbito escolar se le exige dejar de lado sus lenguas y aprender directamente el español. Con este proceder resulta lo contrario de los planteamientos de Hamel et al. (2004), quienes sostienen que la utilización de la lengua materna en el proceso de aprendizaje propicia la transferencia de conocimientos.

Todo lo que se aprende en una lengua puede, en principio, usarse en la otra ... Toda persona se alfabetiza una sola vez en su vida –una vez adquirida esta competencia cognitiva compleja, se puede transferir a una nueva lengua haciendo uso de la mayor parte de las estrategias aprendidas. Lo nuevo será otra ortografía y, seguramente, una organización diferente del texto. No obstante, lo fundamental de la “escrituralidad” –la cultura de lo escrito- se comparte. (Hamel et al., 2004, pp. 88, 90)

Respaldándose en la teoría psicolingüística, señalan que el aprendizaje bilingüe en la escuela se origina por medio de dos tipos de actividades que involucran el uso del lenguaje: las *prácticas interactivas* y las *actividades lingüístico-académicas*. Las primeras involucran el tipo de conversación informal que toda persona realiza en un contexto determinado. Las segundas representan las actividades exclusivas de la escuela e implican tareas de lectura, de escritura y de las matemáticas.

De acuerdo con [Hamel et al. \(2004\)](#), para posibilitar el aprendizaje de la lengua escrita deben estar presentes actividades lingüístico-académicas y prácticas interactivas, aunque las últimas permiten la asimilación de las primeras. En ese sentido, en la escuela se debe permitir al alumnado tener conversaciones en su lengua materna y, en el aula se deben aprovechar las convenciones del lenguaje que emplea el alumnado para presentarles las actividades lingüístico-académicas. Contrariamente, cuando a estudiantes se les instruye en una lengua diferente a la materna, se presentan dificultades de aprendizaje y abandono escolar. Ocurre lo contrario cuando el alumnado aprende la lengua escrita empleando su lengua y, en ese caso, el español se convierte en segunda lengua, la cual gradualmente se asimilará.

Por otra parte, hay acuerdos derivados de investigaciones sobre la relevancia de la alfabetización inicial. De acuerdo con [Ricca \(2012\)](#), si la alfabetización “no se produce en los primeros años de la escolaridad será un déficit que se arrastrará a lo largo de la escolaridad” (p. 2). Es decir, el alumnado que no aprenda a leer y a escribir en el primer periodo escolar estará en desventaja respecto de los que sí aprendieron, porque el analfabetismo limita el acceso autónomo a prácticas variadas que le requieren saber leer y escribir. Por tanto, resulta indispensable que en la etapa preescolar se propicie la alfabetización del alumnado. De tal forma, la alfabetización inicial se convierte en un verdadero desafío escolar y el profesorado adquiere el compromiso de saber qué y cómo enseñar ([Teberosky, 1989](#)).

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje de la lectura y la escritura de la niñez en edad preescolar originó diversas investigaciones ([Braslavsky, 2003](#); [Ferreiro, 1989](#); [Ferreiro y Teberosky, 2013](#); [Rugiero y Guevara, 2015](#); [Teberosky, 1989, 1990](#)). Los estudios psicogenéticos revelan que los niños y las niñas adquieren conocimiento del sistema escrito en su entorno inmediato, incluso antes de su ingreso a la escuela. Las niñas y los niños desde muy pequeños se interesan por conocer cómo funciona la lengua escrita y actúan como personas lectoras y escritoras no convencionales; ello, sin acudir a la escuela ([Carrasco Altamirano et al., 2016](#); [Ferreiro, 1983](#)). Desde esta perspectiva, al personal docente de preescolar corresponde crear espacios de lectura y de escritura para que su alumnado perfeccione sus conocimientos respecto al sistema convencional de la lengua escrita ([Ferreiro, 1983](#); [Piacente, 2012](#); [Teberosky, 1989, 1990](#)).

Método

El diseño de esta investigación de alcance descriptivo fue a partir de los postulados de la etnografía enfocada; una variante de etnografía tradicional que posibilita el estudio de ciertos elementos culturales con mayor precisión mediante una breve inmersión al campo de estudio ([Knoblauch, 2005](#)). El trabajo de campo se llevó a cabo en un preescolar del servicio indígena de Baja California que se ubica a 20 kilómetros del centro de la ciudad. El contexto escolar se destaca porque muchos de los padres y madres de familia son indígenas que migraron para trabajar en los campos agrícolas.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La docente participante, quien será nombrada *maestra Ofelia* para resguardar su identidad, se eligió por su formación y experiencia laboral al interior del servicio de educación indígena. La selección del preescolar respondió a la disponibilidad que mostraron tanto la docente como la directora para observar al interior de la escuela y dentro del aula.

El grupo observado lo conformaban 40 estudiantes de cinco años con asistencia regular a la escuela. Del total, se identificó una minoría de estudiantado no indígena (9) y otra parte, niñez perteneciente al grupo originario mixteco (29) y tsotsil (2), uno de ellos monolingüe. En general, las familias de este alumnado llegaron a Baja California en busca de trabajo agrícola y al encontrarlo se asentaron en la comunidad. De ahí que el alumnado nació en este Estado y son hablantes del español como primera lengua, aunque reconocen las lenguas que hablan sus familias. Finalmente, si bien todo el alumnado cursaba el tercer grado del nivel preescolar, algunos niños y niñas (32) asistían por primera vez a la escuela y, el resto, lo hacía por tercer año consecutivo.

Se observaron los dos primeros bimestres del ciclo escolar 2017-2018 (agosto-diciembre); en total se registraron 31 sesiones de clase (de cuatro horas cada una) en un grupo de tercer grado y se efectuó una entrevista semiestructurada a la docente. Por otra parte, se recurrió a la bitácora para recuperar reflexiones de la docente sobre su propio actuar en diversas pláticas informales a lo largo de las jornadas de observación.

En el caso de las observaciones, se tomaron inicialmente notas crudas para, posteriormente, al final de cada sesión, transcribirlas detalladamente. El propósito particular fue registrar todas aquellas actividades vinculadas con el campo de lenguaje y comunicación. Al final del periodo de observación, se elaboró un guion de entrevista para indagar sobre el perfil de la participante y cómo valoraba su práctica en función del conocimiento del plan y programa de estudio. Los datos recabados se analizaron mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000; Saldaña, 2009). Ello implicó la reducción de los datos por medio de una codificación inductiva que, adicionalmente, generó un sistema de categorías con el que fue posible determinar los hallazgos de esta indagación. Las categorías que se describen en los resultados son: organización del campo formativo, actividades para el aprendizaje, los recursos y materiales didácticos y las dificultades del trabajo docente.

Resultados y discusión

Mediante este trabajo fue posible identificar las decisiones de la maestra *Ofelia* sobre el tipo de actividades, materiales y recursos que utilizó para alfabetizar a su alumnado de tercer grado; así también las dificultades para ello. En general, las decisiones de la maestra para organizar su enseñanza evidencian la atención a un objetivo específico y su articulación con alguno de los propósitos formativos propuestos en el campo curricular de lenguaje y comunicación: a) Desarrollo del lenguaje oral; b) Aprendizaje de la lectura y c) Aprendizaje de la escritura.



Actividades para el desarrollo del lenguaje oral

Las actividades que *Ofelia* realizó para favorecer el lenguaje oral del alumnado fueron variadas y destaca la actuación de estudiantes en: participaciones orales, cantos, exposiciones, narraciones y conversaciones.

La frecuencia de estas prácticas fue desigual y las más habituales fueron las participaciones orales del alumnado, observadas en 16 ocasiones, frente a las conversaciones con el alumnado y entre este, las cuales solo acontecieron en una ocasión.

Para propiciar la participación oral, la maestra *Ofelia* hizo preguntas abiertas y abrió espacios de expresión para que los niños y las niñas plantearan alguna idea, opinión o duda relacionadas con el tema de la clase. La maestra *Ofelia* utilizó secuencias como la siguiente:

1. Mediante una pregunta abierta, la maestra introdujo el o los temas de la sesión. Ejemplo: *–¿Ustedes saben qué es el descubrimiento de América?* La maestra dio oportunidad al alumnado para que formularan una respuesta.
2. El alumnado contestó: *–No*
3. Enseguida, la maestra narró lo siguiente: *–Hace muchos años se descubrió América por Cristóbal Colón y hoy se celebra tal descubrimiento.* Entonces, preguntó al alumnado: *–¿Dónde se imaginan que es América?*
4. Después de un momento de silencio, un alumno (hombre) respondió: *–muy lejos.*
5. La maestra le indicó: *–ahorita vamos a ver.* Después de eso, se produjo un evento de lectura en voz alta relacionado con el tema del descubrimiento de América, el cual despertó el interés de los niños y las niñas.

16 clases observadas empezaron de la misma forma: mediante preguntas por parte de la maestra hacia el alumnado. Importa resaltar que las respuestas provinieron de diferentes niños y niñas, es decir, que no siempre hablaban el mismo estudiantado. Por ser un grupo numeroso, solamente se permitieron tres o menos participaciones infantiles por sesión.

Los cantos utilizados por la maestra tuvieron diferentes propósitos: como técnica de enseñanza y como recurso para mejorar la conducta del grupo. Por ejemplo, en una clase, la docente utilizó una canción para enseñar los nombres de los días de la semana, pero también recurrió a los cantos para captar la atención de las niñas y los niños cuando estaban intranquilos.

Las exposiciones del alumnado se observaron en dos ocasiones. La primera, al inicio del periodo escolar, en una clase donde los niños y las niñas describieron con sus palabras un dibujo propio que ilustraba su comprensión respecto al contenido de un cuento proyectado en video. La segunda, en una exposición que organizó la maestra con los niños y las niñas en la cual presentaron el significado de su nombre. Tal actividad involucró la ayuda de los padres y



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

madres de familia ya que, los niños y las niñas hicieron uso de anotaciones cortas e ilustraciones elaboradas en casa en forma de cartel. El cartel contenía la letra inicial de su nombre propio y una descripción de su significado, así como algunos dibujos. Dicho material condujo al alumnado a establecer asociaciones del nombre propio con otros nombres iniciados con la misma letra. Contar con el material descrito fue requisito de participación, por lo que únicamente 14 niños y niñas pudieron realizar la exposición.

Las narraciones orales se produjeron en dos clases, en las que la maestra *Ofelia* dio a conocer al grupo pasajes históricos de México. En una clase, con apoyo de ilustraciones, la maestra *Ofelia* narró los acontecimientos de la batalla del 13 de septiembre de 1847 suscitada en Chapultepec en la actual Ciudad de México. En otra sesión, conmemoró ante el grupo el descubrimiento de América recordado cada 12 de octubre.

Finalmente, en una sola ocasión se produjo una conversación grupal. La maestra *Ofelia* creó un círculo con el mobiliario del aula que permitió acomodar y sentar a todo el alumnado. La técnica sirvió para que los niños y las niñas comprendieran qué implica trabajar en equipo. En esa ocasión, la conversación grupal comenzó al iniciar la clase y permitió que toda la niñez ofreciera sus sugerencias sobre el tema.

En todas las clases observadas, la maestra siempre utilizó el español como lengua de instrucción. El mixteco bajo, la lengua de la mayoría del alumnado (29), la usó en tres ocasiones para saludar al llegar al aula; además se empleó en una ocasión para cantar el Himno Nacional Mexicano. En cambio, la lengua tsotsil, lengua materna de dos de los alumnos, nunca formó parte de las tareas de instrucción. En este sentido, la enseñanza de la maestra *Ofelia* limitó la revalorización e intercambio intercultural conferido oficialmente ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019](#)). Sin embargo, se reconoce que por ser el español la lengua común del alumnado y de la maestra, la utilizó como la principal vía para el diálogo en el aula. Finalmente, las tareas para la mejora del lenguaje oral descritas muestran una definición de la maestra de puesta en marcha del contenido curricular.

Actividades para el aprendizaje de la lectura

Las actividades de lectura propuestas en el aula por la maestra *Ofelia* priorizó la lectura de palabras que podrían considerarse de inicio o introductorias al aprendizaje de la lectura convencional, debido a que, cuando empezó el ciclo escolar, ninguno de los alumnos y las alumnas sabían leer. Dos de las tres actividades observadas buscaban favorecer el descubrimiento de algunas convenciones de la lengua escrita mediante la lectura de ciertas palabras.

Se observaron tres tipos de actividades: 1. Reconocimiento del nombre propio mediante la lectura, 2. Presentación de letras, nombres e imágenes con fines de lectura, y 3. Fomento de la lectura de cuentos y textos informativos. Todas se presentaron con la misma regularidad.

Para las actividades del primer tipo que tenían el objetivo del reconocimiento del nombre propio, la maestra elaboró letreros con los nombres escritos del estudiantado. Posteriormente, los presentó de forma desordenada al grupo para que individualmente identificaran el propio y lo señalaran. Al hacerlo, la maestra *Ofelia* entregaba al alumno o la alumna el letrero que le correspondía.

El segundo tipo de actividades involucraron asociaciones de letras o nombres con otros nombres por medio de imágenes. Con estas, la maestra *Ofelia* mostró al grupo la función de algunas letras alfabéticas. Por ejemplo, mostraba la letra P dibujada en un cartel que incluía la imagen de un pez, una pelota y una piña. Lo mismo hacía para cada una de las letras alfabéticas del español. La finalidad de tal actividad era que los estudiantes reconocieran las letras del alfabeto y, sobre todo, establecieran relaciones de la primera letra del nombre propio con la inicial de distintos nombres.

Aunado a lo anterior, en ocasiones la maestra anotaba palabras o frases en el pizarrón para introducir a la niñez en la lectura y la escritura. Se observó que la escritura siempre se hizo en español empleando letras mayúsculas y minúsculas, además de incluirse algunos signos de puntuación como las comillas e igualmente el subrayado en algunas palabras. No obstante, durante la clase, no se hizo notar la distinción de cada una de las marcas: las convenciones de mayúsculas o el uso del subrayado. A la inversa, las palabras escritas en el pizarrón eran leídas por la maestra *Ofelia* para que el alumnado advirtiera su significado y, después, las repitieran en voz alta y las copiaran en hojas blancas.

El tercer tipo de actividades fueron las de fomento a la lectura en voz alta efectuadas en cinco ocasiones. Estas incluyeron: cuatro lecturas de cuentos infantiles del acervo de la *Biblioteca del Aula* y solo una lectura de un breve texto informativo relativo al descubrimiento de América, las cuales captaron el interés de todo el grupo y originó diferentes participaciones orales.

Por otro lado, no se observó la libre exploración del acervo de la *Biblioteca del Aula* por parte de estudiantes. Aunque, se recurrió a videos para presentar historias clásicas como *El lobo y los siete cabritos* y *El lobo y los tres cerditos*. Esto dio paso a otras tareas, por ejemplo: proponer al estudiantado la elaboración de dibujos que ilustraran lo que más llamó su atención respecto del cuento visto.

A pesar del reconocimiento por parte de la docente sobre la importancia de mostrar las convenciones de los textos, no se observó que lo llevara a cabo:

Para marzo empiezo a trabajar la lectura de cuentos; se le lee el cuento al niño o se le ponen videos. Ellos van observando los videos y después de ahí plasman por medio de un dibujo lo que entendieron del cuento. Como son muchos niños, entonces, lo que opto por hacer es darles una hojita con el cuento y ya se les va leyendo. Les voy siguiendo con el dedito y ya ellos, con el mismo dedito, van siguiendo la secuencia del cuento, y ya donde vea que ya queda un punto ya les digo: ahí está un punto, ahora vamos a seguir en el de abajito. (E_P1_MO_, 2017)



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resulta evidente que la docente concibe que la lectura de un cuento para conocer o disfrutar una historia es equivalente a mirar un video. Además, conceptualiza la lectura como una actividad que forma parte del programa curricular más que como una práctica cotidiana de cultura escrita. Asimismo, pospone la lectura de textos al cuarto bimestre del ciclo escolar, aun cuando el programa de estudios la propone como una actividad cotidiana.

Actividades para el aprendizaje de la escritura

Se registraron cinco tipos de actividades para el aprendizaje de la escritura: 1. Copia de letras, de palabras o de frases, 2. Escritura del nombre propio, 3. Dibujo 4. Remarcado de letras, frases o palabras, 5. Copia o calca de palabras en mixteco bajo.

De las descritas, las que más se efectuaron fueron las del primer tipo: copia de letras, palabras o frases. A estas les siguió la escritura del nombre propio. El resto de las actividades como elaboración de dibujos, remarcar o calcar letras, palabras o frases, fueron tareas desarrolladas en menor medida. Por último, las tareas en lengua indígena se trabajaron ocasionalmente.

La escritura del nombre propio fue una actividad empleada de forma permanente por la maestra *Ofelia*. Para favorecer el aprendizaje solicitaba a su alumnado la escritura de su nombre en todas las producciones de clase y en sus pertenencias. Tal decisión, se argumentó con lo siguiente:

A inicio de ciclo, ya después que se hizo el diagnóstico... observé que algunos niños no pueden escribir su nombre, que no conocían vocales, que eran muy tímidos. Entonces desarrollé la planeación del campo formativo, especialmente de lenguaje y comunicación ... escogí los aprendizajes esperados para poder favorecer la escritura de su nombre. (E_P1_MO_, 2017)

Así, la maestra elaboró letreros con los nombres de sus estudiantes y los colocó en los muros del aula. El objetivo de la estrategia era que los letreros sirvieran de referente en todas las creaciones escritas de los niños y las niñas. Por tanto, *Ofelia* señalaba y leía los letreros constantemente, además de preguntarle al alumnado a quién correspondían.

Las escrituras infantiles del nombre propio fueron variadas. Por ejemplo, un alumno, nombrado Felipe, escribió su nombre en una de sus producciones empleando distintas letras alfabéticas y solo algunas de ellas correspondían a su nombre: gilEFOAnlu. Al recibir el trabajo del alumno, la maestra *Ofelia* escribió el nombre del niño en la forma convencionalmente aceptada: Felipe. Y así lo hacía con el resto de los trabajos, si el nombre escrito por el estudiante no era el convencional. En otros casos, el alumnado se acercó mucho más a una escritura convencional del nombre, por ejemplo, un alumno de nombre Diego escribía Digo, en ese caso *Ofelia* no marcaba la ausencia de la letra faltante.

Los nombres del estudiantado también sirvieron para reconocer letras específicas. Con

tal fin, la maestra elaboró con cartón las letras alfabéticas de las iniciales de los nombres de sus estudiantes. Al mostrarlas en clase, ella preguntaba al grupo: *–¿de quién es esta letra?* En su intento de reconocimiento, cada niño o niña respondió *–¡mía!* Si esto era correcto, la maestra la entregaba. Además, proporcionó una hoja plástica moldeable de distintos colores, un lápiz y unas tijeras a todo el estudiantado. Con los materiales, los niños y las niñas reelaboraron su letra. Primero la trazaron en la hoja plástica y después la recortaron. Casi todos los niños y las niñas lograron hacer la tarea. En opinión de la maestra, los letreros con los nombres del alumnado colocados en el aula facilitaron el logro obtenido.

Con una intención similar a las anteriores se empleó el alfabeto móvil. Particularmente, se utilizó para ayudar al alumnado a distinguir las letras alfabéticas y a contribuir en el desarrollo de sus habilidades para escribir su nombre. Por ello, la maestra les proporcionó un alfabeto impreso que contenía cada letra del abecedario. La instrucción de la maestra *Ofelia* fue distinguir todas las letras del nombre propio, encerrarlas en un círculo, recortarlas y, al finalizar, ordenarlas de acuerdo con su nombre.

Otro recurso que apoyó el desarrollo de las actividades de aprendizaje como la anterior y otras fue un alfabeto colocado en uno de los muros del salón. Así, por ejemplo, en una sesión se entregaron hojas blancas y lápices a los niños y las niñas y se les solicitó que copiaran todas las letras del alfabeto que podían observar. La tarea fue realizada por todo el alumnado.

En cambio, durante las primeras sesiones observadas el alumnado elaboró algunos dibujos en los que incorporaron escrituras no convencionales. Por ejemplo, en una de las primeras clases, el alumnado dibujó a su familia y, a petición de la maestra *Ofelia*, escribieron los nombres de todas las personas integrantes. El resultado fue que, en la mayoría de los dibujos, los niños y las niñas emplearon la escritura no convencional ([Medina Fuenmayor, 2012](#)).

En casi todas las ilustraciones descritas se apreció un tipo de escritura compuesta por formas curvas y diagonales sin un patrón definido, tal como reporta [Ferreiro y Teberosky \(2013\)](#). De acuerdo con las investigadoras, la producción de “grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas” (p. 242) definen el comienzo de la escritura convencional. Añaden que, para el autor, estas escrituras guardan significados genuinos y, por ende, no es necesario diferenciar las grafías, así como segmentarlas. El planteamiento anterior fue comprobado cada vez que un alumno o alumna respondió a la maestra *Ofelia* la siguiente pregunta: *–¿qué escribiste?* Ante el cuestionamiento, indicaban el significado de la escritura elaborada en su ilustración, refiriendo los nombres de sus familiares, los cuales fueron escritos de forma convencional por la maestra *Ofelia* respetando la pronunciación de su alumnado.

En otra ocasión, un niño comunicó con dibujos algunos pasajes de un cuento que observó en el aula. Esto ejemplifica las estrategias que emplea la niñez en edad preescolar antes de aprender a escribir de forma convencional: elaboran dibujos para expresarse.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Por otra parte, la maestra *Ofelia* preparó actividades de aprendizaje utilizando frases y palabras encaminadas a la mejora del trazado de letras. Por ejemplo, en una sesión, la profesora dio a cada estudiante la frase impresa: *Ya estoy en preescolar*. Después, la docente pidió al estudiantado que, con el dedo índice, siguieran el contorno de las letras del enunciado, como lo harían con un lápiz. Finalmente, el alumnado recibió colores para iluminar la frase, agregar su nombre y concluir con la actividad.

La escritura de otras palabras en el pizarrón suscitó otras actividades de aprendizaje que involucraron copiar palabras en español y traducirlas al mixteco bajo o al inglés. En una sesión, la maestra escribió en el pizarrón lo siguiente: ojo, boca, cabeza y nariz. A partir de escribir las anteriores, *Ofelia* propuso al alumnado observar la escritura del pizarrón y copiar las palabras. Posteriormente, al terminar la clase, solicitó a los niños y las niñas la siguiente tarea: con apoyo de la familia, investigar la escritura en lengua indígena de las palabras trabajadas durante la clase. Quienes no hablaran alguna lengua indígena debían hacer la tarea empleando el inglés.

El alumnado no tuvo dificultades para llevar a cabo las tareas solicitadas por su docente. Sobresale que ninguna de las escrituras no convencionales hechas por los estudiantes fue juzgada por *Ofelia*. Además, mostró un incesante interés por que cada niño y niña mejorara su escritura que, desde su perspectiva, significaba hacerlo mediante letras alfabéticas. Resaltan las actividades centradas en el aprendizaje de la escritura del nombre propio, porque concebía que dicho aprendizaje era el más valorado por el profesorado en el siguiente nivel educativo (primaria); además que el programa de estudios lo expresa como parte de los aprendizajes esperados del preescolar. Ocasionalmente, la escritura de ciertas palabras o frases, casi siempre en español, fue a través de la copia. Pese a la variedad de otras tareas de aprendizaje de escritura, la maestra *Ofelia* no incorporó el dictado de palabras ni la escritura libre de algunos textos.

De haberse implementado tales actividades, posiblemente se hubieran incrementado las oportunidades de aprendizaje del *lenguaje escrito* en el alumnado preescolar tal como conciben algunas personas investigadoras de la alfabetización inicial desde los estudios de la lengua escrita (Botero et al., 2012; Ferreiro y Teberosky, 2013; Gallo, 2005; Hamel et al., 2004; Molinari y Brena, 2008; Pontecorvo y Orsolini, 1992; Steyer, 2006; Teberosky, 1990; Teberosky y Sepúlveda, 2009). De acuerdo con Teberosky (1990), el *lenguaje escrito* emana con el uso de la escritura en diferentes contextos y la *escritura* comprende un sistema de notación del lenguaje que implica tanto el análisis como la representación de los fonemas mediante símbolos.

Por supuesto, las propuestas alfabetizadoras de la maestra *Ofelia* promovieron un tipo de aprendizaje de la lengua escrita en español, aunque un tanto limitados de espacios de lectura y de conversaciones en lengua indígena, tal como debiera hacerse en cualquier aula de preescolar indígena. Naturalmente, es preciso reconocer que en un grupo con 40 estudiantes se dificulta la puesta en marcha de ciertas actividades de aprendizaje –a pesar de estar previstas en su planeación didáctica–. Además, la heterogeneidad en el desempeño académico, diferencias

culturales y lingüísticas complejizaba la educación intercultural que debe proveerse. Finalmente, no se observó la utilización de los *Marcos curriculares*, material adicional y específico para la contextualización cultural y lingüística de la enseñanza para este tipo de servicio educativo.

Conclusiones

El principal hallazgo de este trabajo es que en una escuela preescolar indígena la lengua de enseñanza es el español. Las actividades, los materiales y la experiencia docente orientan la enseñanza en español y no en lengua indígena. En materia de alfabetización inicial y con base en su diagnóstico, la docente privilegió la enseñanza de convenciones en la lectura y la escritura de palabras, pero no equilibró el número de actividades que inciden en el desarrollo de la lengua oral, la lectura y la escritura.

La propuesta curricular 2011, que seguía la docente en el momento de realizar este estudio, se sostiene en dos perspectivas teóricas: las prácticas sociales del lenguaje y la psicogénesis de la lengua. En el Programa de Estudios 2011 de Preescolar se señala que la prioridad es el mejoramiento del lenguaje oral de los estudiantes y crear espacios de acercamiento a la cultura escrita en los que puedan interpretar y producir textos. No obstante, el documento no declara una metodología de enseñanza para que el alumnado logre los aprendizajes esperados marcados en el currículo y, por tanto, las docentes definen y deciden, conforme su pericia, sus propios métodos de enseñanza y, a partir de ello, proponen las actividades para el aprendizaje.

Como recurso metodológico importante de escritura, *Ofelia* optó por el trazo de letras y pedía a los estudiantes copiar, repasar y recortar letras siempre asociadas a universos semánticos de palabras con los que trabajaba los temas que desarrollaba en clase. Al no estar determinada oficialmente una metodología de enseñanza, la maestra decidió centrarse en un aprendizaje esperado estipulado para el campo lenguaje y comunicación: la escritura del nombre propio. Esto, a su vez, generó una actuación específica para su enseñanza, privilegió el desarrollo de algunas actividades y postergó otras, como la producción de textos.

Se pone de manifiesto la desigual frecuencia en la realización de las tareas de aprendizaje. La maestra *Ofelia* priorizó, para la lengua oral, las participaciones de los niños y las niñas en intercambios grupales; para la escritura, el reconocimiento de letras de un nombre y la copia del trazo de letras; y para la lectura, limitó los espacios de lectura y no aprovechó los libros disponibles en su *Biblioteca del Aula*.

Por otra parte, la maestra *Ofelia* conoce los principios de la psicogénesis de la lengua escrita y los aplicaba al respetar las escrituras no convencionales de palabras que los niños y las niñas elaboraban. Sin embargo, nunca llevó a cabo la escritura libre de textos; en cambio, favoreció la escritura de palabras.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ofelia optó por favorecer la alfabetización de su alumnado mediante actividades de enseñanza centradas en el nombre propio y la letra inicial de este mismo. Más que favorecer la reflexión de los elementos que componían cada nombre, y aprovechar la variedad de nombres para comparar esos elementos, la escritura era esencialmente una actividad que fomentaba la homologación y copia de convenciones alfabéticas y algunas palabras elegidas por la docente para que su alumnado las escribiera. No se observó que la maestra atendiera a las variedades tipográficas para presentar la escritura y, en cambio, empleó diversas letras para leer, copiar y rellenar, que no se parecían a las empleadas en los alfabetos móviles.

Siempre que le fue posible, la maestra utilizó el alfabeto ilustrado colocado en el aula. El recurso sirvió para hacer asociaciones entre letras incluidas en los nombres del alumnado y en los nombres de los objetos. Al mostrar el alfabeto con mayúsculas y minúsculas e ilustraciones de objetos cuyo nombre coincide al inicio con la letra del alfabeto, se evidenció una perspectiva de la alfabetización inicial, la cual incorpora la enseñanza de algunas convenciones que la maestra no empleó cuando escribió en el pizarrón sustantivos comunes en mayúscula o minúsculas para que los estudiantes copiaran.

El texto libre como propósito y propuesta de escritura no formó parte de las actividades de aprendizaje y, a pesar de que *Ofelia* no sancionó la escritura no convencional de la niñez, tampoco solicitó la mejora de sus escrituras. De haber incorporado el texto libre, los niños y las niñas habrían tenido mayores oportunidades para comunicar sus sentimientos o sus ideas. Con tales producciones escritas, *Ofelia* habría suscitado situaciones de aprendizaje de las convenciones de la lengua escrita y habría evidenciado, en alguna medida, la función comunicativa que posee.

Las actividades de lectura de cuentos fueron escasas en el aula de *Ofelia*. No se observó una actividad de exploración y lectura independiente de los cuentos de la *Biblioteca del Aula*. La lectura de textos informativos estuvo prácticamente ausente, y las dos veces que se observó, *Ofelia* recurrió a material impreso proveniente de una página en línea debido a la ausencia de estos materiales en su *Biblioteca*.

Desde la perspectiva de la maestra *Ofelia* es igualmente posible y útil emplear indistintamente un video y un cuento con el mismo objetivo de presentar una historia; los consideraba recursos que le permitían captar la atención de los 40 integrantes del grupo y mantenerles en orden. Además, consideraba que tanto el libro como el video brindaba al alumnado la oportunidad de obtener información de tipo literaria. A pesar del interés y disposición infantil hacia las lecturas en voz alta realizada para el grupo, esta no fue una práctica cotidiana en el aula. En materia de cultura escrita es diferente la participación de un lector o lectora que sigue la lectura de un texto de otro u otra que observa una pantalla; lo que ofrecen ambos soportes es diferente.

Los eventos de lectura tienen mayor beneficio en ambientes preescolares. Por ejemplo, con la lectura en voz alta, el alumnado lee a través de otras personas y se considera el método

ideal a implementar con la niñez que apenas descubre el sistema escrito y cuando se intenta favorecer su alfabetización. Esto es así, porque los actos de lectura facilitan, a la niñez, distinguir la direccionalidad de lectura, los propósitos y las formas de organización de los distintos géneros textuales, los recursos que el texto ofrece para la ejecución del lector, así como los cambios en la entonación de la voz. Restringir la lectura y, más aún, no permitirla, es reducir oportunidades de encuentro con la lengua escrita que apoyan el aprendizaje del alumnado.

Ocasionalmente, se incorporaron palabras en lengua indígena, mixteco bajo, para saludar o cantar el himno nacional realzando la función ritual y cultural de la lengua, pero obviando la importancia de incluirla como recurso central de comunicación y enseñanza escolar, contraviniendo así una de las orientaciones centrales de los *Marcos Curriculares de la Educación Indígena* que buscan reconocer e impulsar prácticas sociales de lenguaje a través del uso de la lengua oral, la lectura y la escritura en preescolar.

No obstante, el servicio de educación indígena resiente el desigual acceso a los materiales para apoyar la enseñanza. En palabras de la maestra, las limitaciones que enfrenta el servicio restringen las posibilidades de enriquecer el ejercicio docente en preescolares indígenas.

Quisiera hacer muchas cosas y eso, pero también hay veces, no tengo los recursos... no vienen en tiempo y forma. Hay muchos materiales, pero a lo mejor como somos de educación indígena no llegan los materiales en tiempo y forma, o se quedan o no lo entregan o, no sé qué pasa. (E_P1_MO_, 2017)

Además de lo anterior, las decisiones de la docente responden a cuatro cuestiones: el elevado número de niños y niñas en su grupo, los diferentes niveles de desempeño académico identificados desde el diagnóstico, la diversidad cultural presente entre su alumnado y el cumplimiento esperado de los aprendizajes para ese grado escolar.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **G. D. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **M. G. T. V.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **A. C. C. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Botero, V., Palma, M. E., Pelizza, L. y Rosales, P. (2012). ¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59) 169-187. <https://doi.org/10.35362/rie590462>
- Braslavsky, B. (2003). Que se entiende por alfabetización. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 1-20. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de setiembre). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Carrasco Altamirano, A. C., Cordero Reyes, D., Chacón Ruiz, M., Gatti, S., Hernández Cervantes, B. E., López Hernández, G., Macías Andere, V. y Ramírez García, N. (2016). *Alfabetización inicial. Libro del maestro*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. https://www.academia.edu/41847420/Alfabetizaci%C3%B3n_inicial_Libro_del_maestro
- Feltes, J. M. y Reese, L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43). 1-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1665-109X20140002&lng=es&nrm=iso
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 4(2). 1-15. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (Coordinadora). (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2ª. Ed.). Siglo XXI.
- Gallo, A. (2005). Cuando las ideas se hacen cuento. Un proyecto de escritura colectiva en el jardín de infantes. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 46-54. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Gallo.pdf
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/836/836>
- Jiménez-Naranjo Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: Una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1). 60-72. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.423>

- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 1-14. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: qualitative sozialforschung social research*, 1(2), 1-10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>
- Medina Fuenmayor, J. D. (2012). El trazo recurrente como tránsito de la escritura no convencional a la escritura convencional. *Synergies Venezuela*, (7), 77-90. <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/Venezuela7.html>
- Molinari, M. C. y Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. *Enredarnos*, (1), 1-31. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(33). 9-30. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=4596&numero=45437>
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 125-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48399>
- Ricca, M. V. (2012). Fracaso escolar: ¿Fracaso en la alfabetización inicial? *Revista Pilquen*, 14(8), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059249>
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2014). *Marco curricular de la educación preescolar indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa* (2.ª ed.). SEP. dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00001.pdf
- Steyer, V. E. (2006). La marca del final del texto. Evidencias de la psicogénesis de la representación de la figura del lector. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(2). 22-33. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n2/sumario>
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, (288). 161-183. <https://studylib.es/doc/5002415/los-conocimientos-previos-del-ni%C3%B1o-sobre-el-lenguaje-escrito>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11(3), 1-20. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/sumario>
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(1), 18-28. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/sumario>
- Velasco Ortiz, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 10(3), 55-73. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/574745>

