

UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL. METODOLOGÍA, DISEÑO DIDÁCTICO Y VALORACIÓN DOCENTE

ALMA CARRASCO ALTAMIRANO

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

VERÓNICA MACÍAS ANDERE

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, AC

GUADALUPE LÓPEZ HERNÁNDEZ

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, AC

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN

A partir de la Reforma curricular de 1993, fueron desterrados de la educación primaria los métodos explícitos de alfabetización inicial que guiaron la enseñanza en las primeras dos generaciones de Libros de Texto Gratuitos (SEP, 1959; SEP, 1972): *ecléctico* en el primer caso y *global de análisis estructural* en el segundo. En este trabajo se reporta una investigación aplicada sobre una propuesta de alfabetización inicial que se propuso desarrollar y poner a prueba, a la que se denominó *Propuesta de Alfabetización Inicial*, que ha sido puesta en marcha en algunas escuelas de Puebla, ciudad de México, Sonora y próximamente Campeche.

Como resultado de un trabajo colaborativo entre docentes, investigadores y promotores de lectura, se desarrolló una metodología para la alfabetización inicial y se produjeron en 2015, por encargo de la Secretaría de Educación Pública de Puebla, cuatro cuadernos de trabajo y paquetes de juegos didácticos para estudiantes, y un libro para el docente, que están disponibles, como material didáctico descargable, en <http://www.dgie.buap.mx/dai/>

En este trabajo se presentan consideraciones didácticas construidas para favorecer prácticas sociales de lenguaje desde una doble perspectiva: nuevos estudios de literacidad y psicogénesis de la lengua escrita.

Palabras clave: literacidad, políticas públicas, psicogénesis, práctica docente, formación docente en servicio.

INTRODUCCIÓN

*Este taller fue para mí la oportunidad de compartir una esperanza.
Lilián, docente de Educación especial, Puerto Peñasco*

La alfabetización inicial es un tema educativo prioritario porque sigue representando un reto de lograr en México. Para este trabajo, definimos a la alfabetización como la habilidad para leer o escribir una lengua, y la alfabetización inicial como el aprendizaje de convenciones y de usos sociales de la lengua escrita para expresar esta habilidad. La alfabetización requiere un compromiso autónomo con lo escrito; reconoce un rol activo de cada persona que genera, recibe y asigna interpretaciones a los mensajes (cfr. Venezky, en Harris y Hodges, 1995).

El uso corriente del término alfabetización implica una interacción entre las demandas sociales y la competencia individual. Es preciso entender que los niveles de alfabetización requeridos para el funcionamiento social pueden variar entre culturas y a lo largo del tiempo en una misma cultura (cfr. Venezky, en Harris y Hodges, 1995).

Las decisiones de política educativa sobre si optar o no por un método único de alfabetización inicial se fundamentan en las tendencias educativas del momento, en lo que los estudiosos y especialistas sobre el tema plantearon sobre las mejores formas de aprender a leer y escribir. En México se han desarrollado distintos métodos que han recibido distintas nominaciones porque priorizan un elemento de enseñanza. Por ejemplo, “Gráfico” o centrado en el trazo gráfico de la letra; “Fonético”, que prioriza el sonido de la sílaba; “De palabras” (normales, frecuentes, generadoras) que, frente a los anteriores se orienta al reconocimiento de un todo semántico, la palabra, frente a los elementos fragmentarios del sistema: letras o sonidos (cfr. Barbosa Held, 1983).

Los materiales didácticos para primer grado son nacionales y de distribución gratuita en México, elaborados centralmente por la SEP. La propuesta aquí presentada es una iniciativa local de SEP Puebla (Carrasco, et al., 2015) que, a diferencia de los materiales nacionales, no está ligada a planes y programas federales, sino al propósito específico de alfabetizar.

Asumimos que la enseñanza de la alfabetización inicial no puede reducirse al aprendizaje de códigos, y por ello la intervención educativa en el primer grado de la escuela primaria debe ofrecer oportunidades para usar grupalmente la lectura y la escritura con propósitos diversos y debe también reconocer que los niños aprenden con ritmos diferentes, por lo que atender a estas diferencias es fundamental.

El objetivo del trabajo fue desarrollar una propuesta didáctica integral para apoyar la enseñanza de la alfabetización inicial en el primer ciclo de la escuela primaria, a través de materiales de trabajo para estudiantes y docentes y de recursos para valorar y apoyar el progreso infantil.

La hipótesis que guio este trabajo fue que, frente a las formas didácticas poco sistemáticas o difusamente presentadas como las que existen en las propuestas de enseñanza federales para primer grado (SEP, 2016), es necesario desarrollar nuevas propuestas de enseñanza que sean integrales (escuchar, hablar, leer, escribir) y ofrezcan guías para valorar el progreso en el aprendizaje infantil.

En este trabajo presentamos los fundamentos de la propuesta metodológica para la alfabetización inicial y describimos sus rasgos didácticos.

ENFOQUE TEÓRICO

Este taller fue para mí el mejor espacio posible para fortalecer los conceptos sobre alfabetización inicial. El escenario ideal para reconocer nuevas y diversas experiencias que han abonado a una nueva forma de integrar y entender el proceso alfabetizador.

Víctor, asesor técnico pedagógico, San Luis Río Colorado

El aprendizaje infantil de la lectura y escritura se da cuando los niños se exponen a éstas en situaciones sociales en las que los intercambios están mediados por textos. El proceso de adquisición individual es ciertamente cognitivo, pero ocurre en distintos entornos sociales. Cada niño tiene distintas oportunidades de participación en actividades letradas que ocurren en el ámbito público, como la escuela; o privado, como el hogar. Esta propuesta metodológica de intervención para apoyar este aprendizaje infantil busca, desde la escuela, multiplicar oportunidades para que los niños aprendan a

leer y escribir al participar de actividades en las que se comportan como lectores y escritores, sean o no convencionales en sus realizaciones.

Concebimos a la alfabetización inicial como el proceso de apropiación individual reflejado en muy singulares formas de invención y reconocimiento de las convenciones que rigen un sistema de escritura (cfr. Ferreiro, 2013, 1979). Reconocemos que las condiciones favorecedoras del entorno para participar en experiencias de lectura y escritura inciden en la apropiación personal de las convenciones que rigen los usos de la lectura y la escritura en entornos específicos. Los entornos en los que ocurren no son sólo situaciones, son situaciones en las que los niños tienen la oportunidad de ser partícipes de eventos y prácticas letradas.

Desde la perspectiva de las prácticas, en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad:

1) Leer y escribir son actividades que siempre tienen lugar dentro de *eventos comunicativos* donde lo oral y lo escrito no son entidades separables, sino momentos de un mismo continuo de comunicación e interacción social; 2) Leer y escribir no se conciben como habilidades psicológicas neutras y descontextualizadas, sino como *prácticas sociales* mediadas por relaciones sociales, institucionales y culturales. (Hernández-Zamora, 2013, p.242; en esta propuesta: Carrasco et al., 2015)

Desde la perspectiva de los aprendizajes infantiles, resulta necesario reconocer que en el sistema de escritura alfabético una grafía representa un fonema, pero no una sílaba, morfema, palabra o idea, como podría ocurrir en otros sistemas. “Conocer el principio alfabético equivale a adquirir conciencia de que las palabras escritas están compuestas por letras que, a su vez, están relacionadas intencional y convencionalmente con segmentos fonémicos de las palabras del lenguaje hablado” (Burns, et al., 2000, p. 135). A lo anterior también se le denomina *Relación sonoro-gráfica* (ibidem, p.7). Entender esta apropiación desde una perspectiva constructivista ha sido el gran aporte de Ferreiro y un grupo de investigadoras que, en México, América Latina y España, han desarrollado estudios que nos permiten reconocer expresiones particulares de los procesos cognitivos infantiles como principios de intervención didáctica. Como bien lo señala Lerner (en Castedo, 2010, p. 45):

Estábamos convencidos de que los niños eran intelectualmente activos en todos los ámbitos, pero hasta ese momento no sabíamos qué significado específico adquiriría esta idea general en el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura. Aproximarnos a los problemas cognoscitivos que los niños se plantean en relación con un sistema de representación, las hipótesis que elaboran, los conflictos que enfrentan, constituyeron un aporte fundamental para comenzar a pensar el modo de enfocar la enseñanza del sistema de escritura considerando el proceso constructivo.

Los estudios psicogenéticos sobre cómo se apropian los niños, inventando y descubriendo la organización y el funcionamiento de un sistema convencional de escritura (cfr. Castedo 2010, Ferreiro y Teberosky, 1979) aportan conocimiento sobre el aprendizaje infantil a la discusión sobre los métodos de alfabetización inicial. Estos estudios no proponen un método de enseñanza, reconocen la importancia de emplear textos reales y situaciones reales de uso de la lengua escrita, y buscan orientar a los docentes en la creación de situaciones que favorezcan el conflicto cognitivo de los niños, quienes irán descubriendo distintas unidades del sistema de escritura.

Nuestra propuesta busca incorporar estos aportes sobre el aprendizaje infantil y sugiere estrategias de enseñanza que favorezcan las oportunidades de participar en eventos de lectura y de construir textos completos. Una propuesta que coloca en el centro al aprendiz y que busca ofrecerle oportunidades para planear, desarrollar, revisar y reescribir textos, porque quien produce textos, aunque emplee para ello escritura no convencional, ya sabe escribir.

De modo que no habría textos producidos por sujetos que no saben escribir, ni textos mal escritos porque no se ajustan a las convenciones de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura (Nemirovsky, 2000, p.25).

Esta propuesta exige un compromiso docente renovado. El docente debe:

Tomar diferentes roles como lector y escritor de diferentes tipos de textos, promover espacios de uso real de la lectura y la escritura, facilitar el intercambio de información y de formas de resolver problemas y promover la reflexión de los niños presentando retos. (...) El docente no resuelve los conflictos o las dudas directamente, sino que da pistas (o facilita que otro las dé) que promueve que los alumnos encuentren las soluciones a partir del establecimiento de semejanzas y diferencias o relaciones de todo-parte. (Vernon y Alvarado, 2006, p.45)

Sintéticamente, retomamos de la presentación de la innovación didáctica aquí mostrada (Carrasco et al., 2015, p. 13) ocho grandes principios de lenguaje que sostienen la propuesta:

1. El lenguaje es social.
 - 1.1. Forma parte de una cultura, la expresa y la construye.
 - 1.2. Tiene lugar en eventos sociales en donde la lectura y la escritura tienen significados para el grupo.
 - 1.3. Se aprende por inmersión en el lenguaje y también por instrucción directa.
2. El lenguaje es el recurso fundamental del pensamiento.
 - 2.1. Está organizado conforme a convenciones que deben ser descubiertas y aprendidas.
 - 2.2. Emplea al mismo lenguaje para pensar en el lenguaje.
 - 2.3. Se desarrolla al participar en experiencias sociales de lenguaje.
3. El lenguaje es el instrumento de comunicación y de relación interpersonal por excelencia.
 - 3.1. Para hablar con otros y con uno mismo.
 - 3.2. Para inferir las posiciones de los otros y construir una posición propia.

CARACTERIZACIÓN Y EJES DEL DISEÑO DIDÁCTICO

Me encantó ver cómo la propuesta no sólo se remite a la palabra generadora, sino la integra como uno de los cinco ejes y me queda más que claro que es importante la articulación y la implementación de cada uno de ellos.

Víctor, docente, Caborca

El material desarrollado consiste en:

- Cuatro cuadernos de trabajo para el estudiante, organizado cada uno en torno a un eje temático: *Soy yo*; *De fiesta en fiesta*; *Mi tierra*; *Animales, animalitos y animalotes*.
- Dos blocks de juegos de lenguaje, con juegos de mesa y material recortable: memorama, barajas, lotería, dominó, juegos de letras y de palabras.
- Cuatro cuadernillos como material de lectura y modelo de escritura para desarrollar proyectos.
- Un *Libro del maestro* que presenta los fundamentos de la propuesta y guía la secuencia didáctica de cada una de las actividades de los cuadernos del estudiante. El material está organizado en seis grandes secciones: Breve fundamentación metodológica; Guía didáctica de contenido; Criterios de logro y valoración de estudiantes; Anexos; Glosario; Bibliografía.

El material producido se muestra gráficamente en la siguiente imagen y puede consultarse completo en <http://www.dgie.buap.mx/dai/>



La propuesta de enseñanza se organiza en torno a cinco ejes de contenido, dos de escritura (palabra generadora y texto libre), dos de lectura (lectura libre y lectura dirigida) y uno de oralidad (conversación). Para presentar el diseño didáctico describimos, en esta sección, los ejes del programa, copiados directamente del Libro del Maestro (Carrasco, et al., 2015, p. 11).

Si los métodos contemplan un orden determinado, es preciso considerar en materia de alfabetización procedimientos, rutinas, actividades que permitan a los aprendices vivir diversas

experiencias de participación en eventos de cultura escrita. Si estos eventos se presentan agrupados, podemos identificar varios que enfatizan la dimensión oral o la escrita. Proponemos como **ejes de programa** una serie de actividades que prioritariamente se ocupan –pero no exclusivamente– de fomentar la expresión oral o la escucha atenta, la lectura, el dibujo y la escritura.

- 1) **Palabra generadora.**- Método de enseñanza de lectura y escritura de nombres y palabras en contexto para identificarlos en textos escritos y para generar nuevos nombres y nuevas palabras. Planteamos ejercicios de escritura que parten del nombre propio y otros sustantivos para relacionarlos con otras palabras, ya sea por su afinidad fonética, gráfica o semántica, con el objetivo de que los niños se apropien de las convenciones del sistema de escritura y del discurso escrito.
- 2) **Lectura libre.**- Seguir lectura en voz alta o realizar lectura silenciosa o en voz alta como recursos cotidianos para el encuentro regular con el lenguaje escrito. Se trata de aproximarse a textos con un propósito lúdico y provocador, y de ofrecer experiencias regulares y gratuitas de lectura, empleando una gran variedad de textos.
- 3) **Texto libre.**- Producción de textos con propósito social reconocido. Los niños escribirán desde dibujos y palabras sueltas hasta pequeños enunciados, primero de forma dirigida, pero buscando siempre la producción de textos espontáneos basados en las necesidades e intereses de los mismos niños.
- 4) **Conversación.**- Escuchar a otros y a uno mismo, y hablar con otros y con uno mismo. Es un recurso de comunicación verbal en el que los participantes se expresan, se relacionan e intercambian información de manera ordenada.
- 5) **Lectura dirigida.**- Es un tipo de lectura que tiene como finalidad extraer datos puntuales de un texto. Implica el conocimiento previo del objetivo de la tarea y contribuye al desarrollo de estrategias de lectura.

Caracterización y desarrollo de la intervención formativa docente

Esta capacitación me ayudó a convencerme a mí mismo y darle una oportunidad a una manera diferente y eficiente de poder dar el regalo del lenguaje a un ser humano.

Rafael, docente, San Luis Río Colorado

Contar con la valoración y retroalimentación docente en el proceso de desarrollo del trabajo fue central para confirmar la utilidad de la propuesta y mejorarla. Se propuso a las autoridades educativas en Puebla desarrollar una estrategia de formación y conversación con profesores de distintas regiones. SEP Puebla justificó el desarrollo de la propuesta en el marco de un Programa de Atención Intensiva (PAI) para atender 500 escuelas del estado (100 preescolares, 200 primarias y 200 secundarias) que habían tenido índices bajos en las pruebas nacionales de evaluación de aprendizajes. Nuestro trabajo se realizó con estas 200 primarias. Las siglas PAI también dan cuenta de la innovación didáctica desarrollada: Propuesta de Alfabetización Inicial, que es el uso que se les da en este texto.

Entre los meses de agosto y diciembre de 2014 se desarrolló el contenido y justificación de la propuesta de alfabetización inicial, se diseñó, formó e imprimió el primer cuaderno de trabajo para estar en posibilidades de desarrollar la capacitación en el mes de enero de 2015.

De enero a mayo de 2015 se concretaron cinco encuentros con 19 grupos de docentes en ocho regiones del estado de Puebla: Izúcar, Tehuacán, Tepeaca, Tecamachalco, Zacapoaxtla, Ciudad Serdán, Huauchinango y ciudad de Puebla. Su responsabilidad y alto compromiso con el proyecto permitió cumplir los propósitos de la intervención: presentar, comentar y poner a prueba los materiales. Entre una capacitación y otra, cada uno de los docentes se comprometió a probar con sus estudiantes al menos una de las secuencias didácticas contenidas en cada uno de los cuadernos para poder compartir su experiencia en la siguiente capacitación.

Una condición para el desarrollo de las capacitaciones fue contar en cada sesión con el material diseñado e impreso para cada maestro, de esta forma los docentes participantes tuvieron todo el material. De entre los docentes capacitados en estas cinco sesiones de trabajo de cuatro horas cada una, se seleccionaron algunos docentes que recibieron una capacitación adicional con el propósito de formar al equipo local que multiplicaría capacitaciones en otras regiones del estado y que empezaron en agosto de 2015.



Todos los participantes fueron docentes frente a grupo y muchos de ellos maestros de escuelas multigrado bilingües, que atienden más de 30 niños de los seis grados. Todos afirmaron y cumplieron: probar el material en estas escuelas para comentar recepción y sugerir mejoras al mismo.

CONCLUSIONES

Tres niños de sexto aún no estaban alfabetizados, ya habían intentado con muchos métodos y ahora, con este material, ya están avanzando.

Daniel, supervisor de primaria, San Luis Río Colorado

“La cultura escrita tiene dos comienzos: uno en el mundo, y el otro en cada persona que aprende a leer y a escribir” (Meek, 2004, 25). Como plantea esta autora, la alfabetización tiene influencia tanto en lo micro -en la vida de cada sujeto-, como en lo macro -en las sociedades letradas-, por ello propuestas como ésta son indispensables para que cada sujeto pueda desenvolverse en contextos mediados por la palabra escrita.

Desarrollar propuestas innovadoras de alfabetización inicial exige enfrentar un reto multidimensional: colocar en el centro al docente, al ofrecerle recursos didácticos de trabajo para la central tarea de la alfabetización inicial, dialogando con él y sometiendo el material a su juicio didáctico.

Esta propuesta de intervención ofreció algo distinto a lo existente: escuchó la voz de los docentes y los tomó en cuenta en la creación de los materiales. Fue más que un fichero, brindó un método de alfabetización: *Estoy convencida de que este método fortalecerá el trabajo docente e impactará positivamente en los alumnos para bien de nuestra sociedad* (Claudia, supervisora, Sonoyta). Permitted que los docentes eligieran el método de nuestra propuesta: *yo aprendí con otros métodos, y para mí es mejor éste* (Maricela, docente, Tecamachalco).

Este método toma en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes: *Considero que en otros materiales existen pocas actividades encaminadas a sus preferencias* (Delia, docente, Tecamachalco). A diferencia de otros materiales, nuestra propuesta además de tomar en cuenta lo que a los estudiantes les interesa, busca ofrecerles posibilidades nuevas, que amplíen sus horizontes. Los docentes destacaron que el material ofrece aprendizajes para la vida y no únicamente para la escuela: *Estoy segura que al final son herramientas para la vida del alumno.* (Alicia, docente, Zacapoaxtla).

Aunque el material no fue diseñado expresamente para trabajarse en escuelas multigrado o bilingües, ha sido utilizado y ha tenido buenos resultados, con la adaptación hecha por los docentes para sus grupos específicos: *Yo trataba de leer la lectura en español y náhuatl, traducía algunas palabras y mostraba las imágenes* (Sheila, docente, Tehuacán).

Asimismo, docentes de educación especial consideran que el material ha sido útil para ellos, y manifiestan que es necesario tomar en cuenta esta población: *Si como docentes los etiquetamos y no hacemos las adecuaciones, si no los incluimos... ¿qué estamos haciendo en la primaria? ¿Quiénes somos para excluir a las personas con capacidades diferentes?* (Claudia, supervisora, Sonoyta)

Por otro lado, los docentes suelen tener capacitaciones en cascada, sin conocer a los autores de la propuesta, en este caso hubo presencia autoral en la formación, lo cual fue muy valorado, pues conocieron la propuesta de primera mano: *El contacto directo con la experiencia de la aplicación y la autoría es muy enriquecedor* (Gabriel, docente, ciudad de México).

Desde que comenzaron a capacitarse y a aplicar la propuesta en sus aulas, hubo cambios en las prácticas docentes y en el comportamiento de los niños, reflejados en acciones concretas, por ejemplo, en el eje lectura libre, como indica el testimonio de Hilda, docente de Tecamachalco:

Al principio, cuando inicié con la lectura, mis alumnos se quedaron desconcertados, pues inicié el día leyéndoles sin pedir nada.

Después, me quedé escuchando a algunos niños que decían:

-¿Por qué no nos preguntó nada la maestra?

-Seguro se le olvidó.

Así como estos cambios, han ocurrido otros muchos, tanto en estudiantes como en docentes, quienes no únicamente han modificado su labor, sino también han cambiado en su vida personal: *Me motiva en la adquisición del hábito de la lectura, el cual realmente no tenía.* (Tania, docente, Puerto Peñasco)

Es necesario entonces dar seguimiento a estas transformaciones, sistematizarlas y compartirlas en distintos espacios, para multiplicar la propuesta y enriquecerla.

Queremos cerrar esta ponencia con las palabras de Carolina, docente de Caborca: *Un médico entierra sus errores, un docente los ve caminando en la calle. ¿Qué huella quieres dejar? No estoy escribiendo un libro para que sea mi legado, pero llevo cinco años en servicio y mi legado va caminando.*

BIBLIOGRAFÍA

Barbosa Held, A. (1983). *¿Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos?* México: Editorial Pax-México (1ª edición, 1971).

Barton, D., Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. (Fecha inicial de publicación del artículo: 1998).

Burns, M. S., Griffin, P. y Snow, C. (2000). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: FCE-SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).

Carrasco Altamirano, A. (2011). La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español, en R. Barriga Villanueva (coord.) *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG, pp. 307- 328.

----- (2006). *Entre libros y estudiantes*. México: Paidós. (Colección Maestros y Enseñanza).

----- (2006b). La lectura conquista adeptos en la escuela de educación básica. En L. Vega (coord.) *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología de la UNAM. pp. 151-176.

Carrasco Altamirano, A. y Albarrán Ampudia, C. (2013). Capítulo 2. Adquisición y desarrollo de la lengua escrita. En: A. Ávila et al. *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras 2002-2011*. México: Coedición COMIE-ANUIES, pp 309-317.

Carrasco Altamirano, A. y López-Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México*. México: Coedición IDEA-Fundación SM- Consejo Puebla

de Lectura. Serie: Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre.
Recuperado de: <http://www.consejopuebladelectura.org/>

Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida*, 31(4).

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación, México: Siglo XXI.

----- (2001). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

----- (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Monterrey, México: Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA_SEP-Dirección General de Educación Especial.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje* 58, 12-28.

Majchrzak, I. (2003). *Ejercicios de lectoescritura. Alfabetización a partir del nombre propio*. México D.F.: Edición de autora. (1ª Edición, 1987, Instituto Cultural de Tabasco).

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE. (Colección Espacios para la lectura).

SEP (2014). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. (1ª edición 2011). Recuperado de: [http://basica.sep.gob.mx:3000/uploads/resource/resource/2541/Plan de Estudios 2011.pdf](http://basica.sep.gob.mx:3000/uploads/resource/resource/2541/Plan_de_Estudios_2011.pdf)

Vernon, S. y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en preescolar. En *Alfabetización: Retos y Perspectivas*. México: Facultad de Psicología UNAM (pp. 41-53).