

Artículo de reflexión

Recibido: 19-08-2025 - Aceptado: 09-03-2026 - Publicado: 16-03-2026

Alfabetización temprana y vínculo familia-escuela en Corrientes (Argentina): un estudio en el nivel inicial desde las voces de las familias

Ana María D'Andrea ¹

Daiana Yasmín Vallejos ²

Florencia María de los Milagros Maciel ³

María Florencia Ganduglia ⁴

Regina Laura Sasson ⁵

Resumen

En la provincia de Corrientes (Argentina), la política educativa para el nivel inicial ha ido evolucionando gradualmente, replanteando tanto la idea de alfabetización temprana como la relación familia-escuela.

Los objetivos de este artículo son identificar las concepciones que las familias de los niños que asisten a las salas de 5 años poseen

-
- 1 Doctora en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones, Argentina). Docente-investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (Resistencia, Argentina). Responsable del Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Argentina). <https://orcid.org/0000-0001-9352-7255>, email: anadandrea@gmail.com
 - 2 Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina). Maestría en Educación Virtual en el Nivel Superior (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina) (en proceso). Docente-investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (Resistencia, Argentina). Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Argentina). <https://orcid.org/0000-0002-6788-4096>, email: daianayvallejos@gmail.com
 - 3 Profesora en Lengua y Literatura (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina). Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Argentina). <https://orcid.org/0009-0003-0415-1324>, email: flor.maciell77@gmail.com
 - 4 Profesora en Educación Inicial (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina). Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Argentina). <https://orcid.org/0009-0003-1995-9959>, email: gandugliaflores@gmail.com
 - 5 Profesora de Enseñanza Pre-escolar (Escuela Normal Superior Dr. Juan Pujol, Corrientes, Argentina). Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. <https://orcid.org/0009-0002-9209-1378>, email: betinasasson@hotmail.com

acerca del proceso de alfabetización temprana y explorar el vínculo familia-escuela en relación con este proceso.

Se trata de un estudio descriptivo cuanti-cualitativo realizado en dos etapas: la aplicación de un cuestionario estructurado respondido por seis mil novecientas siete familias y entrevistas grupales a representantes de las familias en seis instituciones.

Los resultados muestran avances en la concepción del contexto alfabetizador familiar como iniciador de la alfabetización temprana por parte de las familias; aunque persisten importantes desafíos: lograr una participación activa de las mismas y consolidar el reconocimiento del nivel inicial como una entidad propia que contribuye al desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: alfabetización temprana, contexto alfabetizador familiar, vínculo familia-escuela.

Early literacy and the family-school relationship in Corrientes (Argentina): a quantitative-qualitative study in early childhood education from the families' voices

Abstract

In the province of Corrientes (Argentina), early childhood education policies have undergone transformations that reconsider both the notion of early literacy and the relationship between families and schools.

This article aims to identify the conceptions held by families of five-year-old children regarding the process of early literacy and to explore the family-school relationship in this context.

The research, descriptive in nature and based on a quantitative-qualitative approach, was carried out in two stages: the application of a structured questionnaire answered by six thousand nine hundred and seven families, and group interviews with family representatives in six educational institutions.

The findings highlight progress in recognizing the role of the family literacy environment as the starting point for early literacy within families. Nevertheless, significant challenges remain, including promoting more active family participation and strengthening the recognition of early childhood education as a specific sphere that contributes to language development.

Keywords: early literacy, family literacy environment, family-school relationship.

Alfabetização precoce e relação família-escola em Corrientes (Argentina): um estudo quantitativo-qualitativo na educação infantil a partir das vozes das famílias

Resumo

Na província de Corrientes (Argentina), as políticas de educação infantil passaram por transformações que repensam tanto a noção de alfabetização precoce quanto a relação entre família e escola.

Este artigo tem como objetivos identificar as concepções das famílias de crianças de cinco anos sobre o processo de alfabetização precoce e explorar a relação família-escola nesse contexto.

A pesquisa, de caráter descritivo e abordagem quanti-qualitativa, foi realizada em duas etapas: a aplicação de um questionário estruturado, respondido por seis mil novecentos e sete famílias, e entrevistas em grupo com representantes familiares em seis instituições.

Os resultados evidenciam avanços no reconhecimento do ambiente familiar alfabetizador como ponto de partida da alfabetização precoce por parte das famílias. No entanto, persistem desafios significativos, como estimular uma participação mais ativa das famílias e consolidar o reconhecimento da educação infantil como esfera específica que contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: alfabetização precoce, ambiente familiar alfabetizador, relação família-escola.

Introducción

La política educativa de nivel inicial en la provincia de Corrientes manifiesta una transformación progresiva en relación con la concepción de alfabetización temprana y el vínculo familia-escuela, en búsqueda de perspectivas más integrales, inclusivas y situadas culturalmente.

En el primer diseño curricular jurisdiccional de 1980, al nivel inicial se lo denominaba pre-primario porque era entendido como una preparación para ese nivel. En lo que se refiere a la alfabetización, las prácticas estaban centradas en la enseñanza de habilidades básicas del código escrito. Con el tiempo, y de manera consistente con los avances científicos en torno al tema, la política comenzó a incorporar una mirada más amplia, reconociendo que

la alfabetización temprana es un proceso que se inicia desde los primeros años de vida (Corrientes, Poder Ejecutivo, 2020, Decreto 2268).

Rosemberg, Stein, Terry y Benítez (2017) realizan una distinción entre las nociones de alfabetización emergente y alfabetización temprana. Con respecto a la primera, señalan que se refiere a aquellos conocimientos y las acciones de lectura y escritura que, desde el nacimiento, preceden y conducen a la alfabetización convencional, mientras que la segunda, enfatiza el rol del adulto.

Desde su nacimiento, los niños son aprendices activos, sujetos de cultura, en tanto exista el sostén de un otro que medie intencionalmente en el desarrollo de conocimientos. Las experiencias y los aprendizajes en los primeros años de vida serán una gran influencia en el modo de percibirse como sujetos y de relacionarse con los otros, constituyendo, en gran medida, su matriz de aprendizaje.

La alfabetización es un proceso complejo y multidimensional, que involucra una serie de conocimientos y habilidades. Algunos de ellos, los más amplios y frecuentemente reconocidos como precursores tempranos de la alfabetización, se relacionan no sólo con el conocimiento de los usos y funciones de la escritura sino también con el principio alfabético y el sistema de escritura, la información sobre el nombre de las letras, su reconocimiento y trazado, la conciencia fonológica (esto es, darse cuenta de la estructura sonora de las palabras) y el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema (letra-sonido). Otros factores de índole cognitiva y lingüística, que se desarrollan en la modalidad oral del lenguaje, sientan las bases del proceso de alfabetización (Rosemberg, 2023: 11).

En lo que se refiere a la relación familia-escuela, en el primer diseño curricular (Corrientes. MEC, 1980), las familias eran consideradas, principalmente, como acompañantes del proceso educativo, sin una participación activa ni propuestas específicas que las integren como agentes alfabetizadores. Actualmente, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y el Diseño Curricular de Nivel Inicial de Corrientes vigente (Decreto 2268/20) destacan el rol de la familia como agente clave en la formación integral del niño, promoviendo su participación activa desde una perspectiva de corresponsabilidad y complementariedad. Asimismo, se desarrollan acciones que fortalecen la alianza entre las instituciones educativas y las familias a través de propuestas pedagógicas que incluyen talleres, espacios de diálogo y participación con el objetivo de integrar las experiencias del hogar al proceso de alfabetización escolar.

El concepto de contexto alfabetizador familiar remite a las prácticas, creencias y modos en que las familias introducen a los niños en el lenguaje

desde el nacimiento. Reconocer esta diversidad implica que el nivel inicial no solo valore las experiencias previas, sino que construya puentes entre el hogar y la escuela, promoviendo la complementariedad, el diálogo y la participación genuina.

La denominación de alfabetización familiar empezó a utilizarse hacia fines de la década del '80 para aludir a la diversidad de creencias y de prácticas respecto al aprendizaje de la lectoescritura; el papel de los distintos integrantes de la familia en el desarrollo del mismo y la interacción hogar-escuela en relación con la alfabetización (Wasik y Herrmann, 2004, citado por Stein y Rosemberg, 2011).

La familia y la escuela son los primeros entornos en los que los niños se desarrollan, socializan y comienzan a construir sus primeros vínculos con el lenguaje. En este sentido, la corresponsabilidad educativa entre ambas instituciones resulta clave para favorecer no solo la adaptación al medio, sino también para enriquecer las experiencias de alfabetización temprana.

Diferentes autores realizaron estudios previos del contexto alfabetizador familiar de diversos grupos sociales, principalmente (aunque no exclusivamente), de contextos vulnerables. En Argentina, los trabajos se realizaron en Buenos Aires, Mendoza, Córdoba y Entre Ríos (Stein y Rosemberg, 2011 y 2012; Arrúe, Stein y Rosemberg, 2012; Stein y Migdalek, 2017; González, 2021; Stein, Franco Accinelli y González Lynn, 2021; González Lynn, Franco Accinelli y Stein, 2022; Stein, González Lynn y Franco Accinelli, 2024; Stein y Migdalek, 2024). Otros se hicieron en Chile, Colombia, Venezuela, Estados Unidos, España, Gran Bretaña, Francia y Bélgica (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007; Ramírez Ospina e Isaza Valencia, 2017; De la Peña, Parra y Fernández, 2018; Clemente y otros, 2016; Mir Pozo, Batle Siquier y Hernández, 2019; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021; Cuervo, 2022; Morales y Pulido-Córtez, 2023; Muñoz y otros, 2025). Sin embargo, se carece de información de la provincia de Corrientes.

El desarrollo de la alfabetización se ve afectado por las creencias y el valor que le atribuyen los adultos (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007; Muñoz y Frez Aróstica, 2021), así como también, por las concepciones implícitas de cómo se tiene que llevar a cabo. González (2021) enfatiza en la importancia que tienen las concepciones implícitas de las familias acerca de la alfabetización y pone en evidencia la relevancia de trabajar escuela-familia para explicitar, discutir y hasta modificar esas representaciones. Y, de este modo, poder ayudarlas a descubrir el papel insustituible que tienen en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los primeros años de vida.

En su estudio, Palos Toscano y otros (2017) analizan las creencias de las madres de una institución sobre la función de la educación preescolar; el papel que le atribuyen en el aprendizaje de la lectoescritura; la posibilidad de incidir y aportar a dicho aprendizaje; las experiencias de interacción con los docentes; y las prácticas con las que apoyan el desarrollo de la competencia lectora.

Stein y Rosemberg (2012) comentan que la mayoría de los trabajos de investigación sobre alfabetización temprana se refieren a la díada madre-hijo, sin considerar otros mediadores como abuelos, hermanos mayores, primos, vecinos y diferentes cuidadores.

El desarrollo del lenguaje en la infancia presenta tanto aspectos comunes como particulares: todos los niños lo adquieren, pero no de la misma forma, en los mismos contextos ni con los mismos fines. Cada proceso es único y responde a una trayectoria evolutiva individual (Owens, 2003; Rosemberg y Borzone, 2004).

Los niños aprenden el lenguaje cuando participan en situaciones de interacción con otros adultos y niños tanto en el hogar como en el jardín. La comunicación es lingüística y no lingüística ya que, además de la palabra, intervienen también aspectos no verbales como los gestos, las miradas, la disposición corporal y la entonación (Borzone y Rosemberg, 2000; Rosemberg, Silva y Borzone, 2014). Antes de comenzar a hablar, el niño utiliza estos recursos no verbales como formas iniciales de comunicación. Villar-Cavieres y otros (2025) realizan una revisión bibliográfica sobre la relación que tiene el infante con el adulto y la función que cumplen el cuerpo, el tono y la emoción en este vínculo.

Diversos estudios analizan la relación familia-escuela considerando como concepto clave la participación (Mercado Maldonado y Montaña Sánchez, 2015; Santillán, 2016; Cáceres Canales y Alegría Muñoz, 2018; Cerpa García, 2021; Andrades y otros, 2024), pero sin abordar específicamente la alfabetización en el hogar.

Santillán (2016) explica que, en nuestro país, después de la recuperación de la democracia, se revitalizó la idea de participación y se introdujo de manera positiva en las escuelas. En el ámbito del jardín, cuando se piensa en las formas de participación de las familias, se debe hacer mención a las relaciones de poder: quiénes son interpelados a “participar”, y en qué posición se encuentran (simetría o desigualdad).

Cáceres Canales y Alegría Muñoz (2018) se refieren a la participación ciudadana como el “rol de las personas en cuanto usuario de los servicios públicos y en cuanto partícipe de las decisiones y gestiones asociadas a la implementación de programas sociales” y la analizan en distintas dimensiones

(comunicación con las docentes, colaboración en sala, colaboración económica, obstáculos para la participación, expectativas respecto a la participación, estrategias para participar y facilitadores del proceso de participación).

En la tesis de Cerpa García (2021) la participación de las familias se concibe como un proceso de vinculación activa y comprometida con las distintas instancias escolares -curriculares y extracurriculares- en función del desarrollo integral del niño. Esta participación incluye espacios como reuniones, capacitaciones, escuelas de padres y otras formas de interacción con la institución educativa. El texto sugiere que la participación implica una relación corresponsable entre familia y escuela, donde las familias reconocen el rol del jardín en la formación de saberes, pero no necesariamente se sienten parte activa de ese proceso cotidiano.

Los objetivos de este artículo son identificar las concepciones que las familias de los niños que asisten a las salas de 5 años poseen acerca del proceso de alfabetización temprana y explorar el vínculo familia-escuela, sus posibilidades y sus limitaciones, en relación con este proceso. Este trabajo forma parte de un estudio mayor que tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas y los discursos de las familias de la provincia de Corrientes respecto al desarrollo de la alfabetización temprana y su vínculo con la escuela.

Se trata de un estudio descriptivo cuanti-cualitativo realizado en dos etapas: la aplicación de un cuestionario estructurado respondido por seis mil novecientos siete familias y entrevistas grupales a representantes de las familias en seis instituciones.

La importancia de este estudio radica en su contribución al reconocimiento del rol activo de las familias en la alfabetización temprana. Aporta evidencia empírica situada que puede orientar políticas públicas más contextualizadas, inclusivas y equitativas. Así también, proporciona insumos al nivel inicial para formular líneas de acción que permitan estrechar lazos entre las prácticas alfabetizadoras de los hogares y las de las instituciones educativas.

Metodología

Se dispuso de un dispositivo metodológico que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio se desarrolló en dos etapas:

En primer lugar, se aplicó un cuestionario estructurado a través de un formulario de Google que fue respondido por un miembro de la familia de cada niño de 5 años escolarizado en Jardines de Infantes del Consejo Ge-

neral de Educación y de Escuelas Normales dependientes de la Dirección de Educación Secundaria.

En un segundo momento, se seleccionaron seis instituciones educativas y entre seis y diez representantes de las familias de los niños para realizar entrevistas grupales (el número varió en función de la población estudiantil y la disponibilidad de las familias).

El trabajo de campo se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2024. El cuestionario fue respondido por seis mil novecientos siete familias de niños que asistían a sala de 5 (44,4% del total). Se les solicitó a las docentes que asistieran a las familias que no tenían celular o computadora o no disponían de buena conectividad.

Al momento de seleccionar la muestra de instituciones para realizar las entrevistas en profundidad, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que estén incluidas instituciones urbanas y rurales, antiguas y de reciente creación, con distintos tipos de dependencia, que tengan contacto con otras lenguas y que participen y no de las ofertas formativas del Ministerio de Educación. Con estos criterios se consultó a las supervisoras del nivel. En la clasificación de Goetz y LeCompte (1988), se trata de una muestra de casos reputados ya que la selección se realiza en función de la recomendación de expertos.

Así, la muestra quedó constituida por un Jardín anexo a una escuela primaria rural del interior, dos instituciones de Capital (un EJI -Escuela Jardín de Infantes- histórico del centro y uno nuevo de la periferia que recién se estaba independizando de la escuela primaria), uno del Departamento de Aplicación de una Escuela Normal del oeste de la provincia, en la costa del río Paraná, y dos anexos de un JIN -Jardín de Infantes Nucleados- del este, en la costa del río Uruguay.

Los resultados cuantitativos se procesaron a través del SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y los cualitativos con el Atlas Ti. Además de la matriz de datos que se construyó antes del trabajo de campo, se prestó especial atención a aquellas categorías emergentes que permitieron identificar ciertos patrones característicos de la provincia y rasgos que señalaban rupturas o propuestas diferentes, de modo de considerar tanto las prácticas tradicionales como las novedosas.

Resultados y discusión

El proceso de alfabetización comienza antes del ingreso a la escuela y comprende una serie de conocimientos y habilidades que preceden y conducen a la oralidad, la lectura y la escritura convencionales. Estas no son naturales y espontáneas, sino que requieren de la mediación de otro sujeto alfabetizado para desarrollarse.

Cuando se les preguntó a las familias desde qué edad consideraban que los niños comienzan a aprender el lenguaje, el 44 % respondió que, desde el balbuceo, lo que revela una valoración positiva de las interacciones tempranas entre el bebé y el adulto como fundamento del desarrollo comunicativo. Esta perspectiva, como señalan Borzone y Rosemberg (2000) supone un reconocimiento del carácter relacional y progresivo del lenguaje, en el que los primeros sonidos, gestos y miradas no son meramente prelingüísticos, sino formas iniciales de comunicación que se construyen en el vínculo afectivo y cotidiano con el entorno familiar.

En cambio, un porcentaje similar indicó que la comunicación se inicia recién hacia el primer año de vida, cuando los niños comienzan a pronunciar sus primeras palabras. Esta percepción sugiere que, para muchos adultos, el lenguaje se limita al uso de la palabra y no incluye las formas previas de interacción. Por otra parte, un 12 % de los encuestados (equivalente a 880 personas) considera que los niños recién comienzan a comunicarse a los cuatro años. Si bien varios familiares manifestaron que sus hijos presentan algunos trastornos del lenguaje, ese dato no alcanza a explicar por qué una proporción tan significativa de adultos sostiene que la comunicación infantil se inicia recién a esa edad (ver Figura 1).

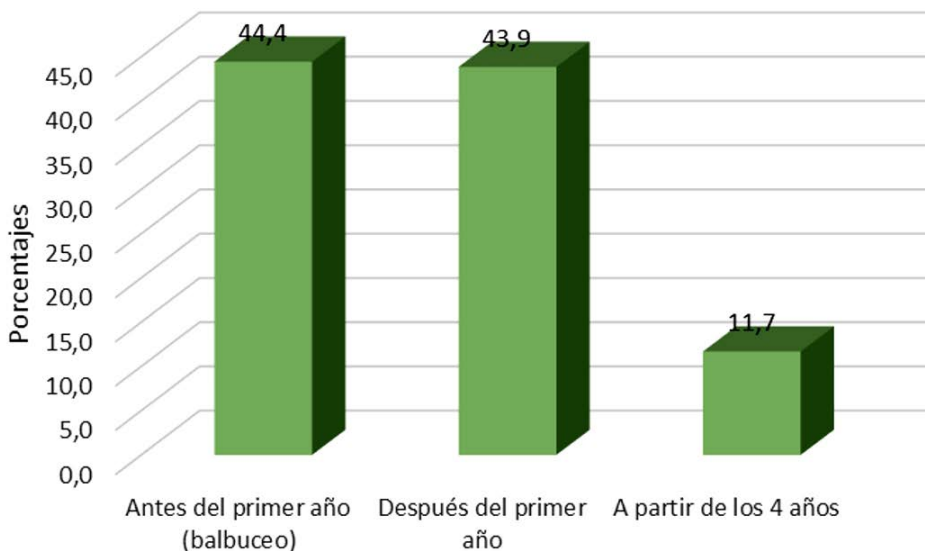


Figura 1. Concepciones del lenguaje (inicio) de las familias de los niños (Corrientes, 2024).

Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario

En las entrevistas en profundidad, los padres contaron las experiencias de sus hijos en cuanto al aprendizaje del lenguaje, manifestando sus concepciones al respecto. En ellas se evidencia que, como señalan Owens (2003), Rosemberg y Borzone (2004), el desarrollo del lenguaje es individual ya que los niños, incluso de una misma familia, lo desarrollan en tiempos distintos.

Entrevistadora: Quiero que hagan memoria de cuándo empezaron a comunicarse con sus hijos. ¿En qué momento?

Madre 1: ¿Comunicarse cómo? ¿Lenguaje fluido?

Entrevistadora: Lo que ustedes entiendan por comunicarse.

Madre 1: Cuando empieza a balbucear.

Madre 2: Ella al año y medio comenzó a hablar. Al hermano le costó mucho. Él recién en la salita de 4 se largó un poquito.

Madre 3: A mí me pasó al revés, con la más grande tuve que hacer terapia del lenguaje para que ella hable. Con el que va a la salita de 5 no tuve problemas. Al corregirle a ella, iba él (Madres, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

La mitad de los que respondieron el cuestionario señalaron que los niños aprenden a desarrollar el lenguaje en interacción con otros adultos y sus pares, lo que denota nuevamente que, para ellos, es importante la mirada, los gestos, las palabras y la comunicación permanente con los pequeños para habilitar el lenguaje. Un 31% considera que se aprende pasivamente escuchando a los demás, lo que implica que, para estas personas, no es necesaria la interacción con un otro que colabore en la comunicación. Un 12% considera que se aprende solo en interacción con otros adultos. Un 6% (413 personas) estima que uno aprende a comunicarse espontáneamente, para ellos no es necesaria la interacción para desarrollar el lenguaje. Y un 2% dice que se aprende solo en interacción con otros niños (ver Figura 2).

En las entrevistas en profundidad, se destacó el papel de los hermanos, quienes colaboran en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en los pequeños; roles indispensables para favorecer el habla en los niños que recién están aprendiendo a nombrar el mundo. Stein y Rosemberg (2012) mostraron que en hogares en los que el bajo nivel de escolaridad de los adultos podría inhibir el desarrollo de alfabetización, la composición extendida de las familias y la participación de los niños en amplias redes sociales facilitan la realización de las actividades. Eso incluye a los hermanos mayores.

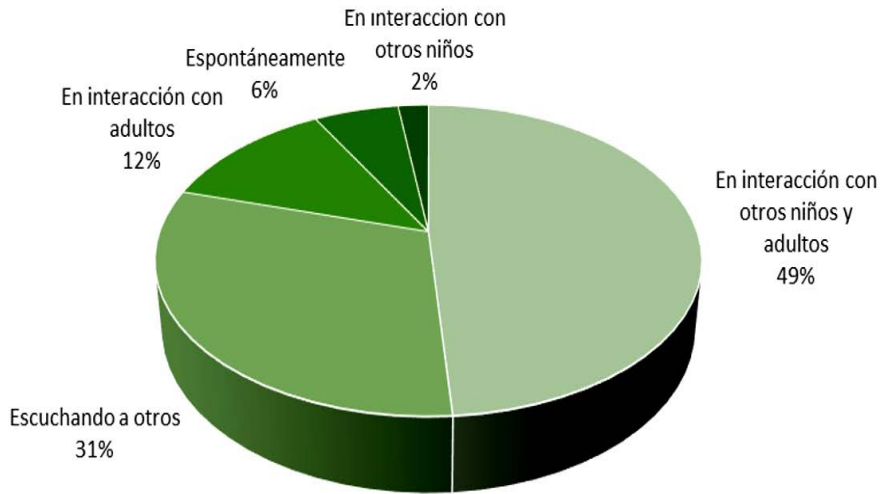


Figura 2. Concepciones del lenguaje (aprendizaje de la lengua) de las familias de los niños (Corrientes, 2024)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Entrevistadora: ¿Cómo creen que los niños empiezan a hablar? ¿Solamente escuchando o en interacción con otros niños o con otros adultos? ¿Qué es lo que más les favorece para hablar?

Padre: Yo creo que, si tienen hermanos, los más chicos aprenden de los más grandes. Los más grandes dependen de los padres, pero los más chicos aprenden de los hermanos. Interactúan entre ellos. Es como que cada vez son más inteligentes, mientras más chicos tienen más rapidez, más lucidez.

Entrevistadora: Y los demás, ¿qué piensan? ¿Se aprende mucho de los hermanos?

Madres: Sí (Padres, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

En lo referido a la corrección de la pronunciación del niño, un 70% de los encuestados mencionó que siempre se encargan de corregirlo y un 20% solo lo hace frecuentemente. Son muy pocos los que nunca corrigen el uso del lenguaje (ver Figura 3).

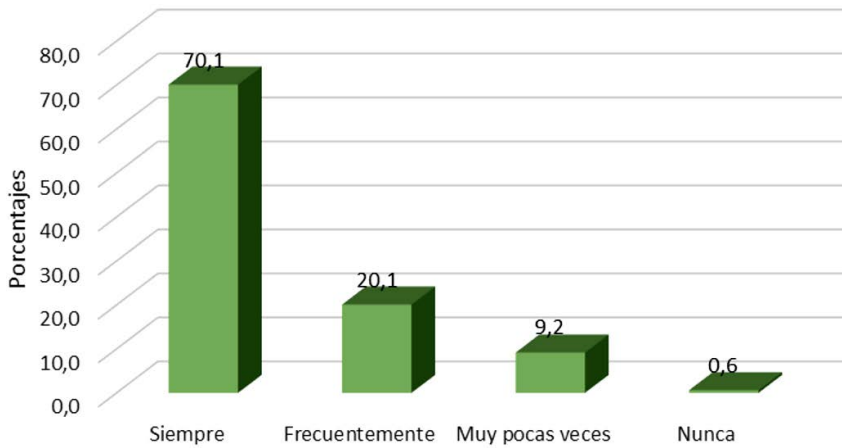


Figura 3. Corrección de la pronunciación del niño (Corrientes, 2024).

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Sin embargo, en la encuesta no se les preguntó de qué manera se encargaban de realizar la corrección. En cambio, durante las entrevistas en profundidad, los entrevistados expresaron que se encargaban de corregir la pronunciación, señalando cómo tienen que pronunciar de forma correcta y pidiéndoles a los niños que repitan. Es común que, a temprana edad, los niños no logren aún pronunciar algunas palabras o ciertas letras específicas. Por eso, sería importante indagar en cómo se realiza esta corrección porque puede ser constructiva o inhibitoria del habla. Suele haber situaciones de bullying de parte de los hermanos mayores cuando los más pequeños tienen ciertas dificultades de pronunciación.

Entrevistadora: ¿Y qué pasa cuando ella habla así? ¿Le corrigen o no? ¿O le dejan nomás?

Madre 1: Sí, sí... No, no, le corregimos. Pero ahora ya está empezando a hablar mejor.

Entrevistadora: Le corrigen, ¿cómo? ¿Le dicen: “Tenés que decir así”?

Madre 1: O sea, ponele, por ejemplo, ella dice mal la palabra y yo le digo: “No, Ailín, no es así, es así...”, y le vuelvo a repetir de vuelta y ahí ya le sale bien.

Madre 2: Claro, sí, de a poco (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Entrevistadora: Cuando los chicos se equivocan cuando hablan, ¿ustedes les corrigen...

Algunas mamás: Sí.

Entrevistadora: ...o dejan nomás que pase?

Algunas mamás: No.

Entrevistadora: ¿Qué cosas por ahí les cuesta decir?

Mamá 2: Y a mi nena por ahí le cuesta pronunciar “tres”, o sea, la R. Pero es a los tres por igual, porque yo tengo otro nene de 2 años y a él le cuesta el “tres”: “Uno, trrrre, cuatrrro”, te hace, o si no te dice: “Te, cuato”. Le cuesta, yo le trato de (decir): “tres”. O “bóxer” te decía “boster”. La R le cuesta pronunciar.

Mamá 3: El mío, por ejemplo, no puede decir “poco”, sino (que) dice “copo”.

Mamá 7: Ah, al revés.

Mamá 3: Entonces, yo le corrijo.

Entrevistadora: Siempre hay una misma palabra.

Mamás: Sí (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Una particularidad sociolingüística de las familias en Corrientes es la coexistencia de distintas lenguas. En zonas rurales, el guaraní tiene una presencia destacada, aunque también se usa en ámbitos urbanos, donde es común encontrar expresiones en la comunicación diaria y en los medios. Algo similar ocurre con el portugués, dado que la provincia está en una región fronteriza. De allí la relevancia de indagar aspectos relativos al uso de distintas lenguas en el contexto de la familia. En todos los hogares encuestados, el español se utiliza como lengua principal; en menor medida, se mencionaron el guaraní (2,6%), el portugués (1,1%) y otras lenguas. Algunas madres evitan el guaraní por temor a que “interfiera” con el aprendizaje del español, aunque algunas investigaciones indican que el cambio entre lenguas demuestra dominio de ambos sistemas (King y Fogle, 2009).

Pese a su reconocimiento como lengua oficial en 2004, el guaraní aún genera resistencias y estigmas (Medina, Zurlo y Cayré, 2019). Sin embargo, se reconocen experiencias donde favoreció el aprendizaje del español, despertando curiosidad en los niños. En su preservación, los abuelos desempeñan un papel clave.

Madre 1: Yo sé hablar guaraní, pero con ella no, nunca hablé guaraní...

Madre 2: Yo hablo guaraní y les hablo en guaraní... La más grande entiende todo, pero no le sale... y la más chiquita algunas palabras sabe.

Madre 1: De entender, entienden... algunos entienden.

Madre 2: Pero muy pocas, porque siempre hablamos en castellano.

Madre 1: Porque mi mamá decía que si vos les hablás guaraní y después les hablás en castellano, mezclan los dos idiomas. Entonces, mi mamá nos decía: "Yo les hablo en guaraní, pero ustedes no tienen que hablar".

(...)

Madre 3: Los míos a donde van hablan guaraní. Toda la familia habla. Donde sea que van, hablan guaraní, pero yo siempre les digo que les digan en castellano también para que les entiendan. Pero ya cuando están con mi mamá, en el campo, y ahí es todo guaraní mismo. Y cuando vienen de ahí un desastre (...).

Le explicamos sí lo que significa. Por ejemplo, mi hija me pregunta. A veces yo le digo: "chembyry'ái" [tengo calor], y me dice: "¿Qué significa?". Y yo le digo. Y ya dice ella también. Ayer, anteayer, que hizo un calor así, viene ella de la escuela y me dice: "chembyry'ái mamá" (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

El portugués se habla principalmente en las zonas fronterizas con Brasil y en áreas urbanas, como resultado del constante movimiento de personas que cruzan la frontera por razones comerciales, turísticas o familiares. El Proyecto de Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF) mostró que los niños argentinos eran bilingües por la exposición a medios brasileños y el contacto frecuente con Brasil, mientras que los brasileños eran mayormente monolingües (Argentina y Brasil, 2007). En las entrevistas no se registraron prejuicios hacia el portugués como en el caso del guaraní.

Entrevistadora: ¿Cuántos hablan portugués en sus casas?

Todas: Todos.

Entrevistadora: ¿Todos?

Madre 1: Es una materia más en la secundaria.

Entrevistadora: ¿Pero hablan normalmente en sus casas?

Todas: Un poco. Por ahí.

Madre 2: Yo lo tomo como un juego con mi hija (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Un gran porcentaje de familias dice que enseña intencionalmente a leer y escribir (88%) (ver Figura 4). Probablemente, la enseñanza de la lectura quede subsumida en la respuesta, porque en las entrevistas hablan principalmente de la escritura.

Muñoz y Frez-Aróstica (2021) llegaron a los mismos resultados en Chile en cuanto a las creencias parentales de que es más importante enseñar a escribir que a leer o conversar con los niños.

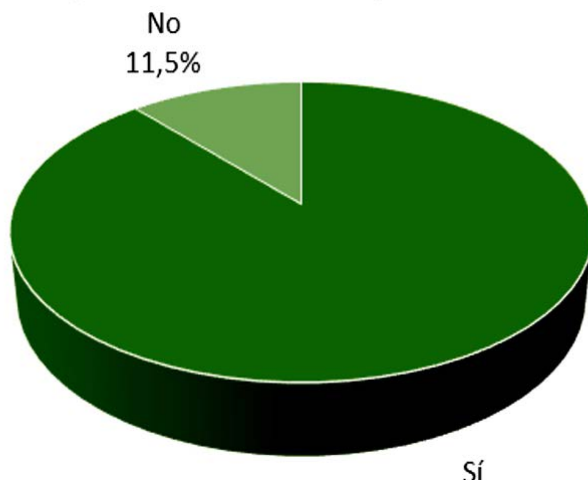


Figura 4. Enseñanza intencional de lectura y escritura al niño de parte de la familia (Corrientes, 2024).

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Entrevistadora: ¿Es a demanda, a medida que los niños les van pidiendo o ustedes se propusieron enseñarles todos los días un poco?

Madre: Yo le enseño todos los días un poquito porque ella va a ir a primero. Y como ella es muy tímida, yo le enseño todos los días un poquito. Así como yo le escribo en el pizarrón, ella tiene que escribir en el cuadernito.

Madre: Le enseñamos a respetar el renglón por la letra (Madre, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Además de la escuela, hay una demanda de los propios niños de aprender a leer y a escribir para satisfacer cuestiones prácticas como la búsqueda de un programa de televisión, la lectura de los WhatsApp del celular, etc.

Madre: O por ahí si quiere escribir algo en la tele y me dice: “¿Y cómo se escribe?”, y ahí él pone en mayúscula y yo le voy dictando la letra y le digo: “Tenés que escribir la M”, y ahí busca. “La l, ahora espacio”, le digo, ¿viste?, y ahí espacio y ahí estamos. Y ayer quería mirar Mi villano favorito 4, bueno, y le empecé a dictar todo y escribió, porque mandó un mensaje al papá y me escribió acá arriba y después le separó y... pero escribió todo, no hubo errores, nada. Identifican bien, él por lo menos lo que es la letra en mayúscula, siempre (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Morales Mora y Pulido Cortés (2023) señalan que cuando los padres de familia se involucran en el proceso de alfabetización de sus hijos, generalmente, tienden a replicar las formas de enseñanza que ellos experimentaron.

Cuando se preguntó explícitamente por la enseñanza de la lectura, algunas madres comentaron acerca de algunas estrategias que utilizan con sus hijos, fruto de ensayo y error o porque consultaron con alguna docente amiga. Por ejemplo, algunos padres van marcando con el dedo lo que van leyendo para que los niños asocien las palabras en formato oral al escrito, es decir, que van conociendo nociones relativas al sistema alfabético: la escritura tiene una orientación y las letras tienen diferentes formas y representan sonidos.

Madre: Si, ahí aprenden también, porque la más grande, mi hija, aprendió así. Yo... a ella le gustaba mucho los cuentos y no sabía leer, entonces, yo le he enseñado las letras. Ella copiaba nomás, nunca sabía. Y después me di cuenta que yo leyéndole el cuento, ella ya sabía juntar las letras. Y así aprendió a leer en casa.

Entrevistadora: ¿Cómo le contaba el cuento?

Madre: Le voy leyendo y le voy mostrando lo que voy leyendo, ¿viste? Y ahí yo me di cuenta que ella empezaba a juntar, letra que dice hace. Por ejemplo, “chiquitito”. Así la frase ella ya juntaba. Y el abecedario a ella le costaba. Y empezó a leer así. Pero ahora a la del jardín no le encontré todavía la forma. Está recién aprendiendo el

abecedario, todavía no junta letras. Si es “mamá” y “papá”, sí sabe, sabe que dice “mamá” y “papá” y sabe escribir. Pero después otras cosas si le hago, no sabe (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Muñoz y Frez-Aróstica (2021) registraron casos de familias que enseñan sistemáticamente a leer y a escribir a los niños en su hogar, previamente al proceso educativo y a modo de complemento durante el mismo.

La mayoría de los padres encuestados señala que lleva a sus hijos al jardín desde la sala de 4 años (a partir de la Ley Nacional N° 27.045 de 2014, la obligatoriedad de la educación comienza a los 4 años de edad). Y si sumamos quienes ya los llevaban desde el jardín maternal, tenemos un 93% de niños que fueron socializados en el sistema educativo antes de la sala de 5 (ver Figura 5). Estos familiares destacan la importancia de que los niños puedan interactuar y comunicarse con otros niños y con una docente, lo cual colabora con el desarrollo del lenguaje.

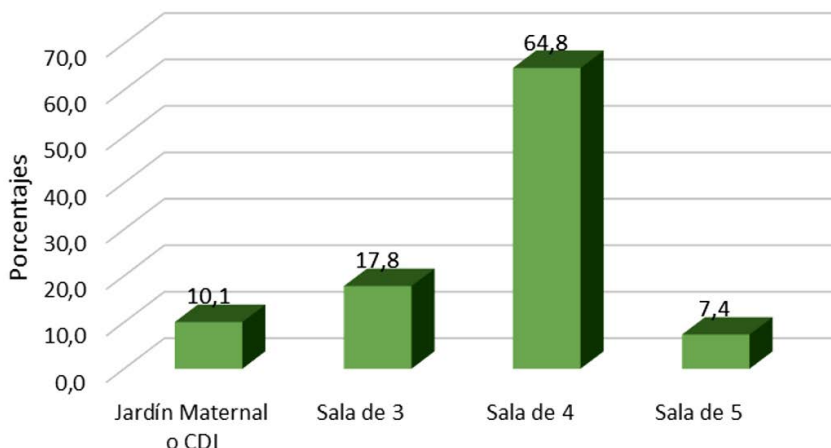


Figura 5. Desde cuando el niño asiste al jardín (Corrientes, 2024).

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Madre: Milo particularmente hizo CDI de 3, pero ahí fue por cuestión laboral. Tuve una entrevista unos meses antes, o sea, en diciembre y le digo a mi marido: “Va a CDI”, y mi abuela: “No, no, yo lo cuido”. Y fue a CDI y a los dos meses me llamaron del trabajo y digo: “Veo que hice bien”. Porque al principio era: no, yo dejarle como mamá,

pero era por el tema de su habla. Pero después digo: “No, tiene que ir, porque él tiene que empezar a socializar, tiene que hablar”. Y ahí perfecto (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Santillán (2016) señala que el vínculo entre los jardines y las familias se construye en contextos históricos específicos. La llegada de un niño a una institución supone una serie de decisiones y acciones relevantes dentro del hogar. Las personas que interactúan con el jardín pueden ser padres, abuelos, tíos, hermanos o incluso individuos ajenos al núcleo familiar. Desde la perspectiva educativa, se parte del supuesto de que existe un lazo sanguíneo y un modelo de familia nuclear como referencia, lo cual influye tanto en las prácticas pedagógicas como en las orientadas al cuidado del niño.

La misma autora sostiene que entre los jardines y las familias existe una relación particular: se suele trabajar de forma más profunda el vínculo con el grupo de pertenencia; a diferencia de lo que ocurre en los otros niveles. En la vida cotidiana del jardín, la presencia de las familias se da debido a la especificidad propia del nivel: la franja etaria (entre 45 días y 5 años) de los niños que asisten. Los diferentes eventos y situaciones que se desarrollan allí se configuran como momentos significativos para las interacciones, donde se conjugan acuerdos y tensiones con las familias.

La mayoría de los encuestados respondieron que lleva a los niños al jardín porque adquieren conocimientos nuevos (78%) y, en segundo lugar, porque pueden socializar con otros niños (64%) (ver Figura 6).

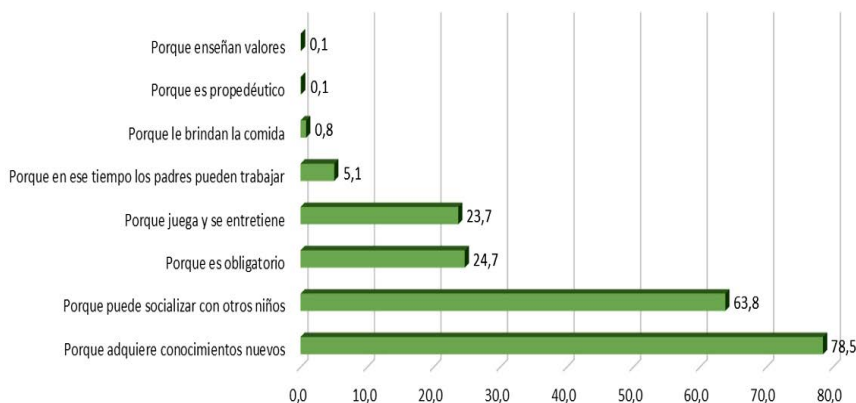


Figura 6. Por qué envían las familias a los niños al jardín (Corrientes, 2024).

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

En las entrevistas en profundidad, se advirtió que en los casos del ámbito rural y de los sectores urbanos más carenciados, había más expectativas futuras de parte de las familias.

Por otra parte, los padres reconocieron que el jardín que ellos cursaron era muy distinto al que estaban cursando sus hijos. Comentaron que antes lo que se aprendía en primer grado, ahora se aprende en el nivel inicial. Algunas madres, principalmente (aunque no exclusivamente) del ámbito rural, no asistieron al jardín.

Entrevistadora: ¿Por qué ustedes decidieron que sus hijos vengan al jardín?

Madre 1: Porque así aprenden.

Madre 2: Se despiertan más.

Madre 3: Interactúan con otros niños (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Madre: Por una cuestión que es un derecho, que le corresponde. (...)

Padre: Sí, totalmente, y otra cosa es que sociabilice también, o sea que se desenvuelva solo, que tenga autonomía, que pueda hacer por sí mismo las cosas (Padres, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Madre 1: Creo que es la base más importante del comienzo de ellos para empezar a formarse. Algo le podés enseñar en tu casa, pero acá... (Madre, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

La familia y la escuela son los primeros contextos de desarrollo y socialización. De ahí la trascendencia de la corresponsabilidad educativa para potenciar la adaptación de los niños al medio (Mir Pozo, Batle Siquier y Hernández Ferrer, 2009). El 81% de los que respondieron el cuestionario considera que hay una corresponsabilidad de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje (ver Figura 7).

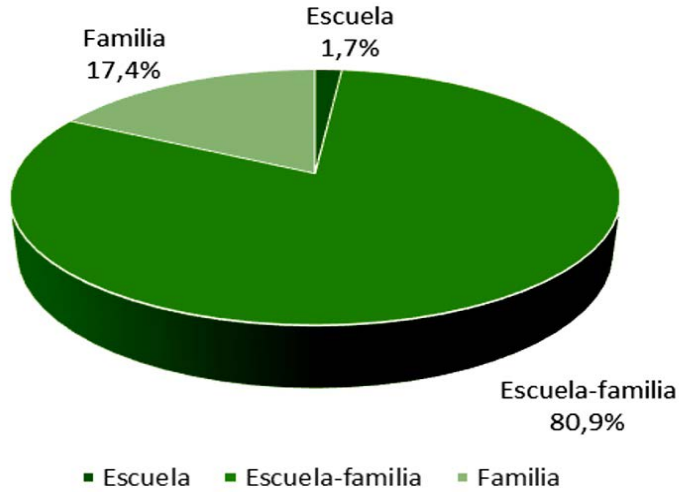


Figura 7. Responsables de que los niños aprendan a desarrollar el lenguaje (Corrientes, 2024).

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Entrevistadora: Y les pregunto, ¿ustedes piensan que solamente el jardín tiene la responsabilidad del desarrollo del lenguaje o es una actividad compartida con la familia?

Madre 1: Para mí no. Los chicos van aprendiendo de a poco, o sea que no se le puede obligar al chico a aprender, si no puede... de a poquito, no hay que forzarle mucho.

Entrevistadora: ¿Es de las dos partes o la responsabilidad está en el jardín?

(Murmullo general).

Madre 2: No.

Madre 1: Los padres también tienen que ayudarles, sí.

Madre 3: Si no aprenden en el jardín, van a aprender en casa, si no aprenden se les va a esperar hasta que puedan aprender.

Madre 1: Depende también de la familia, algo tienen que ayudarles, sí. Para mí el chico tiene que tener el acompañamiento de la familia con la escuela (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

A diferencia de lo encontrado por Cerpa García (2021), donde las familias no se sienten parte activa de los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos, en estos casos, la mayoría de los encuestados sostiene que el

jardín siempre considera los aprendizajes del lenguaje que los niños llevan del hogar. En este sentido, se consolida una relación de ida y vuelta entre los aprendizajes de la familia y los del jardín (ver Figura 8).

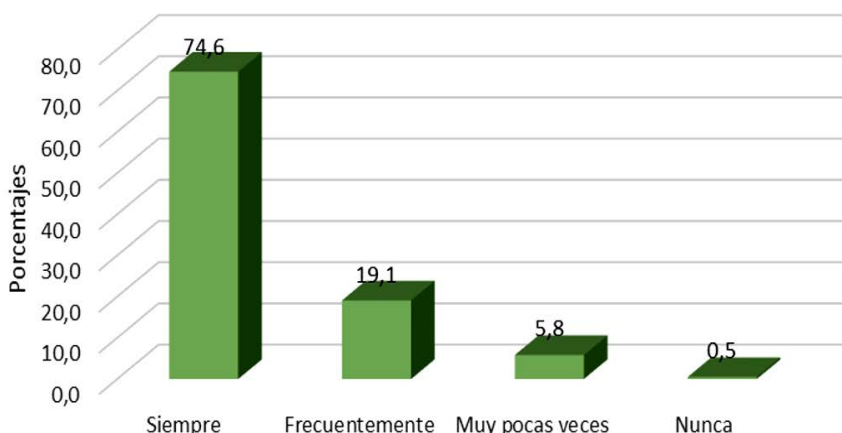


Figura 8. El Jardín toma en cuenta los aprendizajes acerca del lenguaje que los niños traen del hogar (Corrientes, 2024).

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Entrevistadora: Estoy viendo que, en casi todos los casos, no cae en ustedes nomás la responsabilidad de acompañar al jardín, sino también participa la familia, aunque sea los hermanos más grandes o el papá. ¿Ustedes piensan que realmente es una tarea compartida? ¿Que el jardín tiene en cuenta lo que ustedes les enseñan a los chicos?

Algunas mamás: Sí.

Entrevistadora: ¿Y sienten que hay mucha interacción?

Algunas mamás: Sí.

Entrevistadora: Y ya me dijeron que al revés pasa también, o sea, lo que los chicos aprenden, les enseñan a ustedes.

Algunas mamás: Sí.

Entrevistadora: Va y viene (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que el contexto alfabetizador familiar constituye un núcleo decisivo en la alfabetización temprana, no solo como espacio de iniciación en las prácticas del lenguaje oral y escrito, sino también como mediador cultural donde se transmiten saberes, creencias y representaciones acerca del aprender a hablar, leer y escribir. La evidencia obtenida muestra que las familias reconocen la importancia de la interacción temprana, aunque persisten concepciones más restringidas que vinculan el inicio de la comunicación únicamente al uso de la palabra. Este hallazgo señala la necesidad de fortalecer acciones de sensibilización y formación a las familias sobre la riqueza de las formas prelingüísticas de interacción.

En el plano de los agentes mediadores, se observa que, si bien la díada madre-hijo mantiene un peso central, los roles de padres, abuelos y hermanos se configuran como instancias de acompañamiento fundamentales, ampliando la noción tradicional de alfabetización familiar hacia redes intergeneracionales. Esta perspectiva coincide con estudios previos que destacan la diversidad de figuras significativas que inciden en la construcción de aprendizajes.

La coexistencia de lenguas (español, guaraní y portugués) en los hogares correntinos revela una riqueza cultural que interpela las concepciones monolingües todavía presentes en algunos sectores. Aunque persisten resistencias hacia el guaraní, los testimonios evidencian que el bilingüismo no constituye un obstáculo, sino un recurso cognitivo y cultural. Ello plantea el desafío de repensar las políticas lingüísticas y pedagógicas del nivel inicial para promover una alfabetización temprana respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

Asimismo, se constata que la escritura aparece priorizada en los hogares como preparación para el ingreso a la primaria, lo que reproduce la visión propedéutica del nivel inicial, pese a los avances curriculares que lo reconocen como una etapa con identidad propia. Esta tensión sugiere la necesidad de profundizar el diálogo escuela-familia para consolidar una comprensión más integral de la alfabetización temprana, en la que el juego, la oralidad, la lectura compartida y la exploración del lenguaje escrito ocupen un lugar central.

El estudio también muestra que los padres reproducen, en gran medida, las prácticas pedagógicas que ellos mismos recibieron, lo cual explica la coexistencia de estrategias tradicionales con intentos innovadores surgidos de la interacción con docentes u otros familiares. Esta reproducción intergeneracional pone de relieve la importancia de proporcionar acompañamiento docente y espacios de reflexión conjunta para diversificar las prácticas alfabetizadoras en el hogar.

En síntesis, se delinean tres desafíos clave:

- Promover una participación familiar más activa y corresponsable, que trascienda la asistencia y se oriente a la construcción de alianzas pedagógicas.
- Consolidar el reconocimiento del nivel inicial como etapa formativa autónoma y decisiva en el desarrollo lingüístico y cognitivo.
- Avanzar hacia políticas y prácticas que reconozcan la diversidad lingüística y cultural de Corrientes como un insumo pedagógico y no como un obstáculo.

De este modo, la investigación aporta evidencia situada que no solo enriquece el conocimiento sobre el vínculo familia-escuela en Corrientes, sino que también ofrece insumos valiosos para diseñar políticas educativas inclusivas, culturalmente pertinentes y orientadas a garantizar la equidad desde los primeros años de vida.

Bibliografía

- Andrades D, A; Landázuri G, Á, M; Moya C, K, A; López J, U, H. (2024). Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños y niñas del grado preescolar de la I.E. Llorente en Tumaco, Colombia. *Plumilla Educativa*, 33(2), 1-26.
<https://doi.org/10.30554/p.e.2.4965.2024>
- Argentina y Brasil. (2007). *Escuelas de frontera*. Buenos Aires-Brasilia.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001427.pdf>
- Argentina. Poder Legislativo (2006). *Ley de Educación Nacional* N° 26206. Buenos Aires.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina. Poder Legislativo. (2014). *Ley Nacional* N° 27.045. *Obligatoriedad de la educación inicial para niños de 4 años*. Buenos Aires.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450>
- Arrúe, J; Stein, A, y Rosemberg, C, R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales en Argentina. *Revista de Psicología*, 8 (16), 25-44.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5969>
- Borzone A, M, y Rosemberg C, R. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique.
- Cáceres C, A, C, y Alegría M, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal: Una mirada desde la vivencia de sus actores. *Universum (Talca)*, 23(2), 38-65.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200003>
- Cerpa G, y Alix E. (2021). *Creencias y Prácticas de los Padres de Familia y Profesores de Pre-Jardín de un colegio al Norte de Bogotá sobre la Relación Familia- Escuela*. Chía, Universidad de La Sabana, tesis para acceder al grado de Magíster en Desarrollo Infantil.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/47062>

- Clemente, María; Rodríguez, Inés; Ramírez, Elena y Martín-Domínguez, Jorge (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
- Corrientes. Ministerio de Educación y Cultura (1980). *Resolución 21 “Lineamientos Curriculares de Nivel Pre-Primario”*. Corrientes.
- Corrientes. Poder Ejecutivo (2020). *Decreto N° 2268. Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial*. Corrientes.
<https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Nivel%20Inicial/dto%202268-20.pdf>
- Cuervo, Yari. (2022). La participación de la familia y su vinculación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Inicial. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9(1), pp. 1-8.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803363026/html/>
- De La Peña, Cristina, Parra Bolaños, Nicolás y Fernández Medina, Juliana María (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20.
https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1336
- Goetz, Judith Preissle; LeCompte Margaret Diane (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- González Lynn, Eliana; Franco Accinelli, Ailín; Stein, Alejandra (2022) El entorno discursivo infantil en el contexto del hogar: las situaciones de lectura de cuento y de juego como oportunidades para el desarrollo del discurso explicativo. *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina: La investigación educativa en el nuevo escenario global-regional. Tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*. (pp. 1-7) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedad Argentina de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
<https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/actas-iv-coloquio-2022>
- González, Elisabeth María. (2021). Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador. *Anales de Lingüística*, (6), 217-240.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/5179>
- King, Kendall y Fogle, Lyn (2009). La crianza de niños bilingües: preocupaciones comunes de los padres y las investigaciones actuales. *Revista CALdigest*, febrero, 1-4.
<https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/RaisingBilingualChildrenEnglishSpanish.pdf>
- Medina, Mónica; Zurlo, Adriana; Cayré Balto, Lorena (2020). Corrientes es guaraní. Análisis de representaciones en torno al guaraní antes y después de su oficialización (ley 5598/2004). *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, 41(2), 319- 338. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i2.5904>
- Mercado Maldonado, Ruth; Montañó Sánchez, Leticia (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 347-368.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200002&lng=es&tng=es
- Mir Pozo, Marisa; Batle Siquier, Margalida y Hernández Ferrer, Marta (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (1), 45-68.
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html
- Morales Mora, Lola y Pulido-Córtez, Oscar. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37), 2-17.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/16292
- Muñoz, Carla y Frez-Aróstica, Nicole. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(11), 1-13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412021000100011
- Muñoz, Carla; Frez-Aróstica, Nicole; Valenzuela, Jorge y Centeno, Alex. (2025). Ambiente alfabetizador del hogar. Análisis de perfiles según nivel socio-económico. *Ocnos*, 24(1).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.475 Normativa

D'Andrea, A.M.; Vallejos, D.Y.; De Los Milagros M, F.M.; Ganduglia, M.F.; Sasson, R.L. (2026). Alfabetización temprana y vínculo familia-escuela en Corrientes (Argentina): un estudio en el nivel inicial desde las voces de las familias. *Plumilla Educativa*, 35 (1) 1-26 p.

DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.35.1.5460.2026>

- Owens, Robert (2003). *Desarrollo del lenguaje*. 5a ed. Madrid: Prentice Hall.
- Palos Toscano, María Úrsula, Ávalos Latorre, María Luisa, Flores Escobar, Francisco y Montes Delgado, Roberto (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066>
- Ramírez Ospina, Mónica Milena; Isaza Valencia, Laura (2017). Los estilos de interacción y las prácticas alfabetizadoras familiares en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33).
<https://remo.ws/wp-content/uploads/2018/01/1665-7527-remo-15-33-00078.html>
- Rosemberg, Celia Renata y Borzone, Ana María. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1393254636_nios-y-maestros-por-el-camino-de-alfabetizacion_ok.pdf
- Rosemberg, Celia Renata; Silva, María Luisa y Borzone, Ana María. (2014). *El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes*. CONICET, Fundación Arcor.
<https://fundacionarcor.org/modulo-1-el-desarrollo-del-lenguaje-y-el-desarrollo-cognitivo-en-el-jardin-de-infantes/>
- Rosemberg, Celia Renata; Stein, Alejandra; Terry, Marcela; Benítez, María Elena (2017) Aprender a leer y escribir en el hogar. Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28 (2), 32-47.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28_02_Rosemberg.pdf
- Rosemberg, C, R. (2023). El desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana en la infancia. *Creativamente. Suplemento para Nivel Inicial*, 2, 11-14.
<https://archive.org/details/creativamente.-suplemento-curricular-nivel-inicial/mode/2up>
- Santillán, L. (2016). Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias. Escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En: Kauffman, Verónica (Comp.) *Primera infancia*. Panoramas y desafíos para una mejor educación (pp. 217-252). Buenos Aires: Aique.
- Stein, A; y Migdalek, M, J. (2017) La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*. 31, 2-15.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v31n122/2215-3535-ap-31-122-2.pdf>
- Stein, A; y Migdalek, M, J. (2024). El aprendizaje de distintas formas de discurso en el hogar. Un análisis longitudinal de la elaboración compartida de narraciones, explicaciones y argumentaciones. V *Coloquio de la Sociedad Argentina de Investigación Educativa. La investigación educativa y la educación pública frente a la encrucijada de la democracia argentina*. (pp. 2060-2072). Rosario: Sociedad Argentina de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional Tres de Febrero.
<https://drive.google.com/file/d/1jLCnOwqOMVC6Aoucaqj5SGfODU5I7LSI/view>
- Stein, A; y Rosemberg, C, R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272012000100006
- Stein, A; Franco A, A, P, y González Lynn, E, B. (2021). ¿Y esto qué es? ¿Por qué? El desarrollo de unidades de discurso explicativas durante la lectura de cuentos en el hogar. *Revista de Psicología*, 17(33), 81–103. <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p81-103>
- Stein, A; González L, E, B; Franco, A, P. (2024) Entre cuentos y juegos: El desarrollo del discurso explicativo en el hogar durante la primera infancia. *Revista IRICE, Instituto Rosario de Investigaciones en Educación*. 46, 1-38.
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1850>

- Stein, A; Rosenberg, C, R. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE. Instituto Rosario de Investigaciones en Educación*, 23, 9-22.
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v23n23a02/534>
- Susperreguy M, I, Strasser K; Lissi M, R; Mendive S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251. <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v39n2/v39n2a03.pdf>
- Villar-Cavieres, N; Gurovich P, T; Palma-Fabricio F; Flores-Castañón, M y Faúndez-Casanova, C. (2025). La relación del infante con el adulto y sus implicancias en educación infantil chilena. Una revisión bibliográfica. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(35), 163–178.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-438>

