Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos

Licenciatura en Educación Inicial

Contexto alfabetizador familiar

Tesista: SUÁREZ, Claudia
Año: 2017

Directora de tesis:
Mg.VIÑAS, Fabiana

“No comienzan este largo proceso de la misma manera quienes ya han escuchado leer en voz alta, quienes han podido interactuar con libros y hablar sobre las obras, quienes se han hecho preguntas sobre el sentido de las marcas que ven en distintos textos y los que no han tenido esa oportunidad”.

(Consejo Federal de Educación, 2015)



Agradecimientos

No quiero dejar de reconocer y agradecer a mi directora de tesis, Fabiana, por su tiempo, su generosidad en la transmisión de saberes y su mirada crítica, reflexiva y exigente.

Agradezco a mis padres, Olga y Romy, por el apoyo y el cuidado que recibieron mis hijos en esta etapa y siempre.

A Dani, fiel compañero intelectual, por alentarme en mi largo camino de producción de esta tesis.

Finalmente, a Augusto y Álvaro, mis hijos, por el tiempo restado en el esfuerzo dedicado al estudio. Pretendí ser un ejemplo.

Índice

Introducción 005

I.Dimensión epistemológica 009
1.-Fundamentación del tema y planteo del problema 011
2.-Objetivos 013
2.1.-Objetivo de conocimiento 013
2.2.-Objetivos de acción 013
3.-Antecedentes 014
4.-Encuadre teórico conceptual 016
4.1.Diferentes perspectivas sobre alfabetización inicial 016
4.2.-La teoría sociocultural de Vigotsky 019
4.2.2.-Modelo social culturalista 019
4.2.3.-La Psicología sociocultural 019
4.2.4-Zona de desarrollo próximo 019
4.2.5.-Aprendizajes socioculturales y su andamiaje 020
4.3.-Capital cultural social y económico de Bourdieu 020
4.3.1.-Importancia de la transmisión del capital cultural 020
4.3.2.-Entrelazando capitales 021

II.Relevancia científica y social de la investigación 023

III.Momentos de la dimensión de la estrategia general 027
1.-Tipo de diseño 029
2.-Recolección de datos 029
3.-Selección de los entrevistados 030
4.-Unidad de análisis 031
IV. Momento de la dimensión de las técnicas de recolección de la información empírica 033
1.-Técnicas de recolección de la información 035
2.-Operacionalización de capital social, cultural y zona de desarrollo próximo 038
3.-Evaluación del contexto alfabetizador 039
3.1.-Encuesta estructurada.(modelo) 039
4.-Cronograma 2015-2016-2017 043
5.-Mapa conceptual 044

V.Análisis de la información 045
1.-Análisis descriptivo de la entrevista inicial 047
1.1.-En relación con las características del barrio o zona de residencia y tipo de viviendas 047
1.2.-En relación a las características familiares, constitución, cantidad de personas

convivientes en el hogar y ocupación/actividad laboral y nivel de escolaridad 048
1.3.-Característica del niño (crecimiento del niño, aspectos afectivos, conductas habituales y relaciones interpersonales, además de las características personales del niño, lenguaje, motricidad, juegos y saberes previos) 049
1.4.-Elección de la institución/expectativas familiares sobre la escolaridad inicial de los niños 051
2.-Análisis descriptivo de la encuesta estructurada 052
2.1.-Disponibilidad de material que favorece a la alfabetización 053
2.2.-Hábitos lectores maternos o miembro familiar cercano al niño 053
2.3.-Prácticas alfabetizadoras 054
2.4.-Información sobre la motivación y producciones infantiles 056
2.5.-Máximo nivel o grado de escolaridad de la madre o persona cercana al niño 056
2.6.-Disponibilidad y uso de TV, computadoras 057
2.7.-Relaciones de parentesco, prácticas sociales y culturales 057
3.-Análisis descriptivo de los grupos de discusión 058
4.-Análisis interpretativo comparativo 061
4.1.-Muchos libros, cuadernos y lápices…¿y después qué? 061
4.2.-Tiempo libre…¿Iguales para todos? 062
4.3. Cuando hablamos de motivación 063
4.4.Nivel educativo de las madres y actividades de alfabetización 065
4.5. La importancia del lenguaje 066
4.6. Las familias, el entorno y las representaciones sobre la escritura 066
4.7. Los textos por sí mismos no bastan 068
4.8. Cantidad de libros versus nivel educativo de la madre 069
4.9. Hábitos lectores y prácticas alfabetizadoras 070
4.10.Más televisión que computadoras 072

VI.Conclusiones 075
1.-No todos los contextos familiares son idénticos 077
2.-El valor del jardín de infantes 080
3.-Mucho para pensar y hacer 081
4.-Comenzar desde temprano tendiendo puentes entre la escuela y la familia 083
5.-Propuestas para enriquecer la calidad del Contexto Alfabetizador Familiar 087
5.1.-Experiencias de alfabetización familiar 087
5.2-Encuentros que propicien la alfabetización familiar 088

VII.Bibliografía 090

VIII. Anexo 098

Introducción

El presente trabajo está destinado a examinar las características del contexto alfabetizador familiar de los niños de una sala de cinco años - jardín de infantes - de una escuela pública de la ciudad de Paraná. Se entiende por contexto alfabetizador familiar, al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participan los niños durante los años previos a la escolaridad, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2000). Las interacciones específicas son aquellas que tienden a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo conocimiento conceptual, conocimiento sobre las funciones de la escritura, prácticas previas a la lectura y habilidades metalingüísticas (Snow y Beals, 2006 en Andrés, Urquijo, Navarro, y García-Sedeño, 2010). Se incluyen en este trabajo, como prácticas alfabetizadoras, aquellas que promocionan la lectura y la escritura, situaciones compartidas vinculadas a la lectura y la escritura. Todas ellas constituyen actividades que, expresamente, involucran a los niños en interacciones con el lenguaje oral y escrito.

En el primer apartado, *Dimensión Epistemológica*, se presenta la fundamentación del tema así como el planteo del problema de esta indagación. Además, se mencionan los objetivos de conocimiento y de acción, algunos antecedentes sobre la problemática y las perspectivas teóricas asumidas para su abordaje.

Entre los objetivos planteados se intenta generar conocimiento sobre las características del contexto alfabetizador familiar de los niños de una sala de cinco años - jardín de infantes - de la escuela pública Nº 21 “Juan B. Terán” de la ciudad de Paraná y analizar cómo influye la familia en la alfabetización inicial de los mismos. Todo esto, con la intención última de que los resultados del estudio permitan revisar y mejorar las prácticas de enseñanza en el nivel inicial, así como enriquecer los lazos escuela – familia en relación con el proceso de alfabetización de los niños. Entre los Antecedentes, se consideraron distintos trabajos sobre la temática, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, tanto nacionales como internacionales.

En esta investigación, en relación con las perspectivas teóricas relativas a la alfabetización inicial, se presentan diversos enfoques que dan cuenta del panorama conceptual y los debates de las últimas décadas.

Por otra parte, para comprender y analizar la problemática del contexto alfabetizador familiar, este estudio articula aportes teóricos, por un lado, de la Psicología Socio Histórica o Sociocultural de Lev Vigotsky y, por el otro, de la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.

En este sentido se tiene en cuenta las características socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar y la identificación de prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos.

En el segundo apartado, se menciona brevemente la *Relevancia científica y social de la investigación* en cuestión.

En el tercero, denominado *Momento de la dimensión de la estrategia general*, se define el abordaje metodológico amplio - cualitativo, de corte etnográfico -, explicitando el tipo de diseño, entre otras cuestiones.

En el cuarto apartado, *Momento de la dimensión de las técnicas de recolección de la información empírica,* se mencionan las técnicas empleadas. Por un lado, la entrevista inicial (instrumento pedagógico del nivel inicial que se realiza antes del ingreso del niño a la institución a la que pertenece), por otro, la encuesta estructurada (cuestionario estructurado de elección múltiple - de 3 a 6 opciones - diseñado para la indagación de características específicas en relación con la futura alfabetización de los niños) y finalmente, el grupo de discusión con los niños de la sala. Además, se incluye el cronograma de trabajo y un mapa conceptual que da cuenta de ciertas categorías de análisis de acuerdo a las perspectivas asumidas.

El quinto apartado, *Análisis de la Información*, se organiza en tres partes. En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo de la entrevista inicial, en relación con el barrio o zona de residencia, las características de la organización familiar y las características personales del niño, los motivos de la elección de la institución y las expectativas sobre el ingreso a la escolaridad inicial. En segundo lugar, el análisis

descriptivo de la información obtenida a partir de la encuesta estructurada, en relación con disponibilidad de material que favorece a la alfabetización, hábitos lectores maternos, prácticas alfabetizadoras, motivación y producciones infantiles, nivel de escolaridad alcanzado por la madre o persona cercana al niño, disponibilidad y uso de TV y computadoras, relaciones de parentesco y prácticas sociales y culturales. En tercer lugar, el análisis de los datos surgidos a partir de los grupos de discusión con niños. Finalmente, se presenta el análisis interpretativo comparativo estableciendo triangulación entre los datos obtenidos mediante los tres instrumentos de recolección empleados en este estudio: la entrevista inicial, la encuesta estructurada y el grupo de discusión con niños.

En el sexto apartado, *Conclusiones*, se presentan algunas ideas que intentan sintetizar los aspectos analizados en esta indagación. Entre ellas, las semejanzas y diferencias reconocidas en relación con los contextos alfabetizadores familiares estudiados, el valor del jardín de infantes, lo que este estudio permite "pensar" y "hacer" desde allí en relación a las prácticas alfabetizadoras, así como algunas propuestas que intentan promover la alfabetización temprana.

El séptimo apartado, exhibe la *Bibliografía* empleada y, por último, en el *Anexo*, se incluyen, en primer lugar, los modelos de entrevista inicial y encuesta estructurada y las preguntas orientadoras de los grupos de discusión con niños y, a continuación, los 16 protocolos de entrevista y encuestas realizadas, así como la transcripción de los 3 grupos de discusión con niños.

I. Dimensión epistemológica

1.Fundamentación del tema y planteo del problema

Desde el desempeño como docente en una sala de jardín de infantes de la escuela pública Nº 21 "Juan B. Terán", en la ciudad de Paraná, esta investigación se centra en la temática de la alfabetización temprana; más específicamente en las características del contexto alfabetizador familiar y las prácticas hogareñas en relación con la lectura y la escritura, por su vinculación con el proceso de alfabetización que formalmente se lleva a cabo en el nivel inicial.

El jardín de infantes tiene que constituirse como un ambiente alfabetizador, brindando a los niños la posibilidad de interactuar con un conjunto de prácticas sociales que se organicen alrededor de lo escrito. No se trata de ofrecer un espacio ambientado con letras, sino un lugar donde el maestro y los niños ejerzan las prácticas de lectura y escritura en su sentido social.

Es posible pensar que la familia garantice a los niños condiciones que hagan posible su desempeño escolar, y que los prepare desde su nacimiento para que puedan participar y aprender activamente en comunidad. Dicha preparación demanda una gran variedad de recursos por parte de la familia; éstos son: económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, afecto y estabilidad, entre otros.

El objetivo de esta investigación es analizar la influencia de la familia en la educación de los niños del jardín de infantes pertenecientes a la escuela Juan B. Terán. Por ello se tiene en cuenta las características socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar y la identificación de prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos. El abordaje es cualitativo y se consideran entre las técnicas de recolección de datos, la entrevista, la encuesta y el grupo de discusión con niños.

Este proyecto se encuadra en el jardín de una escuela pública creada en el año 1912 como escuela Láinez, en una zona rural, por necesidad de los vecinos. Actualmente, la construcción del jardín de infantes se ubica en una zona urbana de la ciudad de Paraná, separada de la escuela primaria, perteneciente al barrio San Martín, frente a la Unidad Penal Nº1. La mayoría de los niños que concurren a la sala, tienen necesidades básicas insatisfechas en salud y vivienda, provienen de villas cercanas a la institución y pertenecen a un contexto socioeconómico y cultural bajo, acentuándose estas características en el turno tarde.

Cabe destacar que los niños ingresan a la escuela preparados de forma diferente para beneficiarse de las experiencias de la educación formal que frecuentemente se traducen en diferencias en el rendimiento académico en la lectura y otras áreas. Cuando padres, educadores e investigadores se preguntan acerca de los orígenes de estas diferencias iniciales, la más común y usual de las respuestas dadas implica algunos aspectos del medioambiente de alfabetización de los niños antes de la escolarización.

La familia es la primera institución educativa, su dinámica media el aprendizaje y desarrollo de sus miembros. En este sentido, tal como ya se dijo, el objeto de estudio de esta investigación lo constituyen las características del contexto alfabetizador familiar de los niños de una sala de cinco años del jardín de infantes de la escuela pública Nº 21 "Juan B. Terán" en el turno tarde de la ciudad de Paraná.

Si bien se tendrán en cuenta las características socioculturales y educativas del entorno familiar, se hará foco en la exploración de prácticas, interacciones e intercambios que, en torno a la lectura y la escritura, se desarrollan entre los miembros del medio familiar partiendo de los significados que éstos le otorgan.

El problema de la investigación queda planteado de esta forma:

¿Cuáles son las características del contexto alfabetizador familiar de los niños de una sala de cinco años del jardín de infantes de la escuela pública Nº 21 "Juan B. Terán" de la ciudad de Paraná?

Se considera que el contexto alfabetizador familiar es un factor determinante en los procesos de aprendizaje de los niños.

Como ya hemos dicho, se entiende por contexto alfabetizador familiar, al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participan los niños durante los años previos a la escolaridad, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Las interacciones específicas son aquellas que tienden a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo conocimiento conceptual, conocimiento sobre las funciones de la escritura, prácticas previas a la lectura y habilidades metalingüísticas (Snow y Beals, 2006 en Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010).

El nivel socioeconómico del hogar, definido tradicionalmente por el nivel laboral, cultural y de ingresos de la familia (Fernández y Salvador,1994) posee una asociación significativa con el rendimiento académico de niños en edad escolar. De hecho, se lo ha estimado como un predictor del desempeño académico de los niños en tareas de lectura y escritura al inicio del primer curso. Se considera que la disponibilidad de medios culturales (acceso a internet, libros, diarios, televisión, enciclopedias, etc.) en el hogar es un componente del entorno familiar con una influencia importante en los resultados escolares. Tanto la exposición a material escrito en general como la cantidad de libros presentes en una casa poseen efectos sustanciales en el desarrollo del vocabulario y de conocimientos previos a la lectura en niños del nivel inicial.(Echols, West, Stanovich y Zehr, 1996 en Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010).

A las acciones que realizan los padres y miembros de la familia encaminadas a la adquisición de los procesos de lectura y escritura las llamamos prácticas alfabetizadoras hogareñas.

Se entiende por estas, a las preferencias globales de comportamiento de los padres o figuras de autoridad relacionadas con las estrategias educativas encausadas hacia los hijos, las cuales poseen como característica, la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos, debido a que los actos de los padres generan consecuencias sobre los hijos, así como las acciones de los hijos influyen sobre los padres. Una de las finalidades de estas prácticas es la promoción del desarrollo de acuerdo al proceso evolutivo de sus hijos. (Ceballos y Rodrigo, 1998, en Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010).

Presentan la singularidad que son exclusivas y específicas de cada familia, pero a su vez, son similares a las que utilizan otras familias que comparten el mismo grupo social, tal como lo señalan Coll, Miras, Onrubia y Solé (1998). Se incluyen en esta investigación, como prácticas alfabetizadoras, aquellas situaciones compartidas con miembros de su entorno familiar en función de la lectura y la escritura; actividades que involucran a los niños en interacciones con el lenguaje oral y escrito, la ayuda en la preparación del material escolar, las situaciones de escrituras compartidas, entre otras. Todas ellas constituyen actividades que, expresamente, involucran a los niños en interacciones con el lenguaje oral y escrito.

2.Objetivos

2.1.Objetivo de conocimiento

• Generar conocimiento sobre las características del contexto alfabetizador familiar de los niños de una sala de cinco años de un jardín de infantes de una escuela pública de la ciudad de Paraná, a partir de las significaciones de sus miembros.

2.2 Objetivos de acción

• Proponer, a partir del conocimiento y el análisis de las características singulares del contexto alfabetizador familiar, la revisión y mejora de las prácticas de enseñanza, así como el diseño de acciones que tiendan a enriquecer los lazos escuela–familia en relación al proceso de alfabetización de los niños que asisten a una sala de cinco años.

• Diseñar propuestas, elaborar y ofrecer recursos, a partir de los resultados de este estudio, que potencien el clima alfabetizador dentro del ambiente familiar y promuevan prácticas que enriquezcan las relaciones con la lectura y la escritura en los hogares de los niños.

3.Antecedentes

A continuación se presentan algunos estudios que indagaron sobre esta temática:

El estudio *Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector*, de Andrés, María Laura; Urquijo, Sebastián; Navarro, José I.; García-Sedeño, Manuel, indagó acerca de las relaciones entre el contexto alfabetizador familiar y la adquisición de habilidades prelectoras en un grupo de escolares argentinos al finalizar el tercer año de la educación infantil, y entre estas habilidades prelectoras y el desempeño en lectura cuando ya se encontraban en el primer curso de la educación primaria. Los resultados indicaron que aquellos padres que poseen mayor cantidad de años de escolaridad presentan hogares en los que se reporta mayor disponibilidad de recursos vinculados a la lectura, como libros en general y libros de lectura para niños en particular; mayores prácticas relativas a la lectura y la escritura como leer, dibujar y escribir con sus hijos, coincidiendo con resultados de otros estudios (Recart-Herrera et al., 2005; Braslavsky, 2004 en Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010).

Mientras dicho estudio se ocupó de niños de nivel primario, la presente investigación analiza el contexto alfabetizador de niños de nivel inicial (de una sala de cinco años de la escuela pública Nº 21 "Juan Benjamín Terán" de la ciudad de Paraná)

Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de la Argentina, es una investigación llevada a cabo en la provincia de Buenos Aires por Josefina Arrúe, Alejandra Stein y Celia Rosemberg, en la línea de alfabetización temprana y familiar, donde se analizaron 296 situaciones de alfabetización registradas en hogares de 20 niños de cuatro años de poblaciones urbano marginales y veinte niños de sectores medios. Empleando un procedimiento cualitativo (Strauss & Corbin, 1991) se analizaron comparativamente las situaciones registradas en ambos grupos atendiendo al tipo y a la estructura de la situación y a la interacción entre los participantes. La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones registradas con audio-registro de la interacción verbal de cada una de las situaciones de las que participaron los niños en su medio familiar y comunitario durante doce horas distribuidas en tres o cuatro días. Para este trabajo se seleccionaron las situaciones de alfabetización en las que participaron los niños de ambos grupos sociales -sectores medios y urbano marginados- junto

con sus padres, hermanos y otros familiares o cuidadores que interactuaban con ellos. Se identificaron diferencias en el tipo y la cantidad de situaciones en las que participaron los niños de ambos grupos. No se observaron diferencias en el interés de los niños por la lectura y la escritura.

Otra investigación considerada, *Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños,* realizada por Alejandra Stein y Celia Rosemberg, tuvo como objeto de estudio las situaciones de alfabetización (situaciones de lectura de cuentos, escritura de palabras, juegos con sonidos y juegos con instrucciones) generadas a partir de un programa de alfabetización familiar en el que participaron en el contexto del hogar niños pequeños de cuatro años de edad - de poblaciones urbano- marginadas de Córdoba y de Buenos Aires. El objetivo del trabajo fue, precisamente, analizar las características particulares que en dicha población adoptaron las situaciones de alfabetización familiar. Atendieron a la estructura de relaciones y de mediaciones sociales que durante la consecución de las situaciones configuraron oportunidades para la participación de los niños pequeños.

A continuación, un ensayo de Gladys Jadue (1996), profesora de la Universidad Austral de Chile (Valdivia) *Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños*, refiere a un proyecto financiado por FONDECYT, en el que participaron como co-investigadores Uribe P,Ardiles E. y Hernández J. Analizaron los factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural señalando que para lograr que estos niños tengan éxito escolar es imprescindible un trabajo en conjunto familia-escuela. Sugirieron que para ampliar oportunidades de mejorar el desempeño escolar, las madres de los niños que vivían en situaciones de pobreza debían ser entrenadas en estrategias que apoyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus hijos como así mismo los docentes de estos niños modificar sus metodologías de enseñanza.

El artículo trata sobre las características más evidentes en hogares de nivel socioeconómico bajo, que afectan tanto el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, como su desempeño escolar. Sostienen que la baja escolaridad de los padres está relacionada con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar y la comunicación lingüística al interior del hogar. Estos padres, por su bajo nivel educativo y sociocultural utilizan lenguaje coloquial, distinto al que el niño debe emplear en la escuela y diferente también del que utiliza el docente. Los hijos de estos padres no escuchan frecuentemente términos abstractos ni oyen

frases bien estructuradas, lo que los desfavorece ante la tarea escolar. Además, la escasa disponibilidad de tiempo que la madre dispone para su hijo relacionada con estrategias de aprendizaje, impide que los niños sean provistos de experiencias que los ayuden a lograr un buen rendimiento escolar, aunque los padres valoren la educación y quieran que sus hijos rindan de manera satisfactoria en la escuela.

4. Encuadre teórico conceptual

4.1. Diferentes perspectivas sobre la alfabetización inicial

Desde diversos enfoques se presenta en esta investigación un panorama de la alfabetización inicial durante las últimas décadas con las voces de autores que representan diferentes perspectivas. Se ha determinado que el aprendizaje de la lengua escrita resulta altamente complejo. De acuerdo con la investigación reciente en este campo, se trata de un proceso psico sociolingüístico en el que se encuentran implícitos factores tan variados como los lingüísticos, psicológicos, pedagógicos, sociales, entre otros. Partiendo de algunos postulados teóricos y de evidencias experimentales, en el presente trabajo se intenta mostrar desde una perspectiva teórica el proceso de alfabetización inicial de los niños, es decir, cómo se apropian de la lectura y escritura.

Una de las perspectivas enunciadas por Mirta Castedo (2010) en la revista Lectura y Vida es El Whole Language (WL) o lenguaje integral, es, a la vez, un movimiento educativo y una perspectiva teórica originada tanto en la investigación como en el descontento con las prácticas escolares vigentes. Ha incidido en las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, en las teorías sobre su desarrollo y en el curriculum escolar.

Entre sus referentes principales, podemos mencionar a Kenneth y Yetta Goodman y a Adelina Arellano de Osuna, autora latinoamericana que también contribuyó con esta línea.

Los cambios en las últimas décadas han permitido el desarrollo de un gran progreso en la comprensión del proceso de lectura como construcción del sentido de lo escrito. Entendemos que para dar sentido al escrito, los lectores de español o de inglés utilizan claves de tres niveles de lenguaje (grafofónicas, léxico gramaticales, semántico-pragmáticas) y ponen en juego las estrategias de predicción e inferencia, tomando muestras y seleccionando las claves más útiles del texto,

además de autocorregirse cuando es necesario. Investigaciones actuales sostienen que el cerebro predice lo que los ojos verán y construye percepciones basándose en esas predicciones.

Dado que para darle sentido a la lengua escrita, la lectura utiliza claves mínimas del texto, su enseñanza requiere el uso del lenguaje real con presencia de todos los sistemas del lenguaje desde el inicio.

Otra de las perspectivas es la conciencia fonológica y las propuestas de alfabetización que la incluyen como marco psicolingüístico, a partir de un grupo de investigadores integrado por Ana María Borzone, Ángela Signorini, Celia Rosemberg y otros (Castedo, 2010).

Hasta el año 2000 aparecieron investigaciones psicolingüísticas que replicaban y adaptaban investigaciones clásicas en esta línea, aportando evidencias con niños hablantes de español. Posteriormente, se suceden una serie de artículos que apuntan más directamente a las prácticas de enseñanza, al abordar diferentes aspectos de una propuesta de alfabetización. Este grupo se encuentra representado en la voz de Ana María Borzone.

En los últimos años se produjo un cambio fundamental en las prácticas de alfabetización, resultado de las investigaciones lingüísticas y cognitivas sobre las habilidades en conciencia fonológica y sobre los procesos de comprensión y producción de textos escritos, así como la revalorización de la teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky como marco general de los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Estos estudios habilitaron la articulación fundamentada de una perspectiva global y una analítica en las propuestas de alfabetización y otorgaron al docente un papel relevante como mediador de todo aprendizaje. En efecto, en el marco de la psicología cognitiva se elaboraron modelos de lectura y de escritura que incorporan tanto los procesos de nivel inferior (reconocimiento de palabras y transcripción) como los de nivel superior (comprensión y composición). (Castedo, 2010)

El tercer enfoque es la investigación psicogenética que tuvo un impacto decisivo sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. Esta perspectiva explica el proceso de transformación constructivo –en oposición a las teorías que describen estados sucesivos– siendo una de las razones en la que se origina tal incidencia. Para acercar la enseñanza al aprendizaje, es fundamental entender de qué manera se transforman las formas de comprensión del objeto que se enseña.

Además, al explicar en qué consiste el proceso, Emilia Ferreiro dio un nuevo sentido a profundas preocupaciones político-pedagógicas por la inclusión de todos los niños en las prácticas de lectura y escritura. Tal vez por ese motivo, esta perspectiva no es solo una línea de investigación y una propuesta didáctica, sino un movimiento del que participan investigadores, docentes y políticos de la educación de diversos niveles y orígenes.

La teoría psicogenética nos ha mostrado que los niños no pueden identificar desde el inicio que las letras se corresponden con segmentos consonantes y vocales: ellos piensan primero que las letras representan las sílabas de las palabras y enunciados. En un principio, ellos ni siquiera piensan que la escritura tiene que ver con el sonido del lenguaje.

Las investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura marcaron el comienzo de una nueva era. Según Delia Lerner, "estábamos convencidos de que los niños eran intelectualmente activos en todos los ámbitos, pero hasta ese momento no sabíamos qué significado específico adquiría esta idea general en el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura". (Lerner, 2010:45)

Aproximarse a los problemas cognoscitivos que los niños se plantean en relación con un sistema de representación, las hipótesis que elaboran, los conflictos que enfrentan, constituyó un aporte fundamental para pensar la enseñanza del sistema de escritura considerando el proceso constructivo (Castedo,2010).

De acuerdo con las perspectivas antes mencionadas sobre la alfabetización inicial, la investigación se aborda a partir de los enfoques constructivistas, por sus interpretaciones y posibilidades educativas, proveedoras de información tanto para el maestro como para el niño, con la intencionalidad de modificar prácticas educativas. En conclusión y en palabras de Daniel Cassany concebir la lectura y la escritura desde los enfoques psicogenético y sociocultural significa no solo conocer las unidades y las reglas de la lengua, sino desarrollar habilidades cognitivas, tales como aportar conocimiento previo, hacer inferencias, relacionar información, formular hipótesis, saber verificarlas o reformularlas, reconocer diversos géneros discursivos, deducir propósitos, visiones de mundo y puntos de vistas Cassany (2004)

Por otra parte, las perspectivas teóricas en las que se basa este estudio para comprender y analizar la problemática del contexto alfabetizador familiar serán, por un lado, la psicología sociohistórica o sociocultural de Lev Vigotsky, por el otro, la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.

4.2..La teoría sociocultural de Vigotsky

4.2.1.Modelo social culturalista

En este trabajo, se considera que el objeto de estudio refiere a las características del contexto alfabetizador familiar, en relación con las prácticas hogareñas vinculadas al lenguaje oral y escrito en los niños de una sala de cinco años, la forma en que los padres se comunican, organizan, dan afecto a sus hijos y condicionan una serie de tendencias educativas que marcan el desarrollo del individuo. La teoría sociocultural de Vigotsky muestra la importancia que tiene para el individuo la participación del otro en el proceso de aprendizaje. (López, Palacio y Nieto, 2007)

4.2.3.La Psicología Sociocultural

La Psicología Sociocultural ofrece una interesante perspectiva para abordar y analizar el objeto a investigar, ya que a través de la colaboración de familiares, hermanos mayores, tíos, abuelos, padres, se sostiene que es posible pensar las prácticas alfabetizadoras en dichos ámbitos a partir del concepto de zona de desarrollo próximo. En efecto, éste refiere a los problemas que los niños no pueden resolver por sí mismos en determinado momento pero que sí pueden solucionar con la ayuda de otro.

4.2.4.Zona de desarrollo próximo

El concepto de la zona de desarrollo próximo responde a la idea de que la enseñanza no debe ser pasiva, por transmisión o por explicaciones, sino que debe ser una enseñanza en la que el alumno construya el conocimiento, es decir, lo adquiera activamente. Pero esa construcción no se realiza en soledad sino que, hasta determinado momento el alumno necesita de la ayuda de alguien que ya posee los instrumentos culturales que él todavía no adquirió. (Braslavsky, 2005)

Sin embargo, para Vigotsky (1979,1984), no todas las interacciones que un niño mantiene con las personas de su entorno se traducen automáticamente en desarrollo. Es más, únicamente van a promover el desarrollo aquellas interacciones que se sitúan un poco más allá del nivel real del niño, en lo que él denominó la zona de desarrollo próximo (en adelante, ZDP), es decir, en un espacio psicológico comprendido entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo, sin ayuda, y lo que sería capaz de hacer con la guía o la colaboración de un interlocutor más capaz. Para Vigotsky, se trata de ir más allá de una visión que valora principalmente los

productos finales y acabados en el desarrollo.

Por el contrario, la ZDP define, según Vigotsky, aquellas funciones y capacidades que todavía no han madurado en el sujeto, pero que están en proceso de maduración y que se convertirán en realidad en un futuro próximo.

Diversas investigaciones que atienden al desarrollo infantil en sus dimensiones afectivas, lingüísticas, cognitivas, han estudiado las relaciones entre cultura y desarrollo. En estos estudios, la cultura es entendida en términos de valores, normas, visiones (modelos culturales), modos de actuar (prácticas culturales) y rutas, caminos, modos de progresar. (Goodnow en Stein y Rosemberg, 2012)

En tanto la cultura adopta un papel central en las explicaciones del desarrollo infantil, el interés se ha focalizado en las diferencias culturales entre los grupos humanos. En efecto, distintos contextos pueden implicar diferentes caminos de desarrollo. Es por ello que los diseños de las investigaciones han recurrido a metodologías que permiten contemplar desde una perspectiva ecológica los procesos de desarrollo de niños de distintos grupos socioculturales (López y otros, 2007). Estas metodologías atienden a la matriz de interacción sociocultural en la que el niño se halla inserto y participa desde su nacimiento, matriz que constituye la unidad de análisis de los modelos psicolingüísticos que, como el de Nelson (1996, 2007, 2010 en Stein y Rosemberg, 2012) recuperan los postulados centrales de la teoría sociocultural del desarrollo humano. (Vigotsky, 1964 en Stein y Rosemberg, 2012).

4.2.5.Aprendizajes socioculturales y su andamiaje

La adquisición de la escritura, al igual que otros aprendizajes socioculturales, según Nelson (en Stein y Rosemberg, 2012) no sólo necesita un cierto desarrollo y preparación sociocognitiva por parte del niño sino también el sostén de compañeros culturales (adultos y otros niños) que andamian la experiencia infantil con los instrumentos y en las actividades de las que el niño participa. De este modo, las experiencias infantiles dependen también de las otras personas con las que el niño interactúa y de cuyas presentaciones verbales y no verbales y andamiajes se vale en un proceso de construcción colaborativa de estructuras de significados personales. (Nelson, Tomasello en Stein y Rosemberg, 2012)

4.3.Capital cultural, social y económico de Bourdieu

4.3.1.Importancia de la transmisión del capital cultural

El lenguaje y la comunicación que se establece entre los miembros de la familia, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas de las dificultades que algunos

alumnos manifiestan en sus recorridos escolares. En ocasiones, además, un bajo nivel educativo puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos.
Desde esta perspectiva, lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos y por la búsqueda constante de experiencias que les enriquezcan, lo que contribuye a que sus resultados educativos sean positivos.

Bourdieu sostiene en *"La Distinción"*, que:

"Los poseedores de un fuerte capital escolar que, han heredado un fuerte capital cultural y tienen a la vez los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad que da la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad , se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y de capital cultural heredado , sino también, por una parte, a aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior (o que tienen un capital cultural heredado más importante que su capital escolar y que les son más próximos, sobre todo en materia de "cultura libre", que los poseedores de titulaciones idénticas; y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar".

(Bourdieu, 1979:80)

4.3.2.Entrelazando capitales

Desde la sociología y siguiendo con Bourdieu, éste define el capital social como "la totalidad de los recursos potenciales y actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos". En otras palabras, se trata de "la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo."(Bourdieu, 2000:148)

El capital cultural y también el capital económico permiten generar capital social en forma de relaciones sociales a través de la pertenencia a grupos y clubes exclusivos, lo que rinde beneficios por el acceso a una red privilegiada de intercambios donde hacer rendir mejor el capital económico y cultural acumulado.

"...el capital social no es nunca totalmente independiente del capital económico y cultural de un individuo determinado, ni del de la totalidad de individuos relacionados con éste, si bien no es menos cierto que no puede reducirse inmediatamente a ninguno de ambos".

(Bourdieu, 2000:150)

Bourdieu distingue los distintos capitales que poseen los diferentes grupos sociales y considera que para entender sus estilos de vida hay que realizar un análisis diacrónico.

Refiere a las trayectorias de clase, considerando que "los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (mediante, por ejemplo, los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación), y por otra porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivado, en los bienes, titulaciones, etc. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiparables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes". (Bourdieu,1979:108)

De todos modos, acepta que puede existir un cambio, un paso de una trayectoria a otra. Ahora bien, estas casualidades tampoco son fruto de un puro azar, sino que ellas mismas dependen de la posición social previa; así, la suerte con el capital sólo puede correrla quien ya tiene un capital, las relaciones que se pueden establecer con personas de poder también están mediadas por instituciones en las que pueden darse, cuyo acceso es limitado (póngase el ejemplo de reuniones en clubes, familiares, etc.).

En el marco de esta investigación, la perspectiva de Bourdieu presenta interesantes herramientas para indagar y analizar el capital social, económico y cultural de las familias de los niños que se estudian. Considerar que este capital no se hereda permite pensar complejas relaciones en las que la influencia de la familia, las relaciones con el contexto alfabetizador y las prácticas educativas puedan posibilitar y potenciar un capital escolar más elevado que el de origen.

Merece la pena detenerse en la noción de capital cultural según García (2002:98) estableciendo que Bourdieu forjó esta herramienta en el curso de sus análisis sobre el sistema escolar. Adquirido originalmente en el ambiente familiar, este capital cultural heredado es decisivo a la hora de determinar el triunfo o el fracaso en el sistema de enseñanza, la escuela hace aparecer este privilegio heredado como si se tratara de un mérito o de una cualidad innata, transforma el capital cultural familiar en capital cultural escolar.

II. Relevancia científica y social de la investigación

Cuando se trata de lograr una educación que realmente ayude a los niños provenientes de sectores de bajo nivel socioeconómico y cultural a salir de la pobreza, es imprescindible que la escuela y la familia trabajen en conjunto para conseguir que los esfuerzos educativos tengan resonancia en sus experiencias y prácticas de lectura y escritura.

Por eso, conocer y caracterizar el contexto alfabetizador de los niños, más allá de sus condiciones socioeconómicas, permitirá poder pensar y elaborar, desde el jardín de infantes, estrategias y propuestas ajustadas a las necesidades de los entornos familiares que puedan enriquecer sus posibilidades en tanto ambientes alfabetizadores. A la vez, los conocimientos y resultados obtenidos en esta investigación permitirán proponer acciones de intervención, lo que se considera una propuesta para atender y transformar las prácticas cotidianas en torno a la alfabetización inicial.

III. Momento de la dimensión de la estrategia general

1. Tipo de diseño

La presente investigación es cualitativa. El trabajo se constituye, según el alcance temporal, en transversal permitiendo comprender el fenómeno actual desde los significados que los mismos actores involucrados construyen acerca de su realidad para, a partir de ello, reinterpretar teóricamente la problemática estudiada, referida a conocer las características del contexto alfabetizador familiar y las relaciones de apoyo que utilizan las familias de los niños en sus procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura .

La investigación cualitativa investiga la realidad desde su contexto natural, intentando construir sentido de los fenómenos educativos de acuerdo a los significados que le atribuyen las personas implicadas en ellos. Además, sigue una línea metodológica inductiva, de lo particular a lo general, teniendo un carácter fenomenológico que busca comprender los comportamientos humanos desde el marco de referencia de quienes actúan. Estudia casos particulares que se entienden en su propio contexto. Por ello, investiga observando e interactuando en el entorno natural, por lo que se orienta a la construcción del conocimiento desde una perspectiva desde adentro, lo cual le otorga confiabilidad mediante la obtención de datos reales y profundos. Bajo este paradigma interpretativo, es posible comprender la problemática de la investigación desde la indagación de los hechos, es decir, desde las interacciones simbólicas de las personas, de las cuales emergen significados que orientan sus acciones e interacciones.

2. Recolección de datos

Los dos primeros instrumentos de recolección de datos son la entrevista inicial y la encuesta estructurada que se llevan a cabo en el mismo momento para indagar diferentes cuestiones.

Se realiza una entrevista inicial, al inicio del ciclo lectivo. Es más que un intercambio de preguntas y respuestas, de charlas personales e individuales entre el docente y los familiares del niño con la intención de indagar características del entorno del que proviene el niño y así elaborar un perfil aproximado.

La entrevista inicial se concibe como marco de conformación de un contrato, en el que los padres aportan información que los docentes necesitan para trabajar con sus hijos y, al mismo tiempo, reciben algunos señalamientos acerca del acompañamiento que, desde la escuela, se espera de ellos. En muchos casos, esta instancia facilita el reconocimiento de cada nuevo alumno y permite diseñar estrategias específicas para facilitar su ingreso a la institución, pero también ocurre que cierto exceso en la exigencia de información o algunos usos abusivos sirven para construir “techos” en las expectativas institucionales o predecir fracasos inevitables.

Otro de los instrumentos a utilizar es la encuesta estructurada a alguno de los miembros del contexto familiar de los niños. Se sugirió que sea la persona con mayor conocimiento sobre el niño - padres y/o adultos responsables, hermanos mayores, tíos, abuelos - para obtener información y datos sobre ellos, como por ejemplo: nivel educativo, hábitos lectores, disponibilidad en el hogar de materiales para la alfabetización (libros infantiles, cuadernos, lápices), motivación y producción del niño en tareas de lectura y escritura, participación en eventos culturales, promoción de actividades vinculadas con el lenguaje escrito antes de la escolarización obligatoria, disponibilidad de recursos tecnológicos como computadora, televisión y sus usos.

El cuestionario original precodificado es el "Stony Brook Family Reading Survey" (Whitehurst, 1992), diseñado para la indagación de características más específicas en relación con la futura alfabetización de los niños. El mismo se constituye en un cuestionario estructurado de elección múltiple (de 3 a 6 opciones). La Licenciada Sandra Marder tradujo y adaptó dicha encuesta llamada "Evaluación del Contexto Alfabetizador" (Piacente, Querejeta, Marder y Resches, 2003).

Para este estudio, a su vez, se realizó una nueva adaptación de algunos de sus ítems relevantes y la elaboración de otros, como por ejemplo la disponibilidad y usos de computadora y televisión, cercanía de familiares en las viviendas de la zona y concurrencia a reuniones de padres, eventos culturales, deportivos en clubes, etc.

Se han seleccionado para el presente trabajo 18 ítems con la intención de indagar en ciertas características del contexto alfabetizador familiar.

Interesa tener en cuenta que no todos los contextos familiares son idénticos. No todos los niños que entran en la escuela han tenido las mismas experiencias de lectura y escritura, ni el mismo contacto con la lengua escrita. Por lo tanto, identificar las motivaciones relacionadas con los progresos de los niños en las prácticas de alfabetización en la sala podría ser un factor determinante para las habilidades de lectura y escritura que se desarrollan con posterioridad al ingreso escolar.

Finalmente, a partir de la técnica del grupo de discusión de niños, en situaciones naturales, auténticas y espontaneas, se recoge la voz de los propios niños en relación a las prácticas de alfabetización de las que participan.

Estos instrumentos, permiten recopilar datos provenientes de distintas fuentes, miembros del grupo familiar y los propios niños de la sala, sobre el objeto de estudio, los que finalmente, se ponen en diálogo en un proceso de triangulación metodológica.

3. Selección de los entrevistados

La investigación se definió a partir de una muestra estructural no probabilística, es decir, intencionada, ya que se espera poder agotar el espacio simbólico de

determinada realidad para indagar sobre los significados e interpretaciones a partir de los mismos sujetos, siendo los entrevistados los miembros de los grupos familiares (madres, padres, abuelas, tíos, hermanos mayores, otros adultos responsables) de los 16 niños de la sala de cinco años - turno tarde - del jardín de infantes de la escuela pública Nº 21 "Juan Benjamín Terán" de la ciudad de Paraná.

4. Unidad de análisis

El contexto alfabetizador familiar de los 16 niños de una sala de cinco años (turno tarde)-jardín de infantes- de la escuela pública Nº 21 "Juan Benjamín Terán" de la ciudad de Paraná.

IV. Momento de la dimensión de las técnicas de recolección de la información empírica

1. Técnicas de recolección de la información

- La entrevista Inicial
- La encuesta estructurada
- El grupo de discusión con niños

Una de las técnicas de recolección de datos que se empleó fue la entrevista inicial, como fuente secundaria de información, que se realiza al comienzo del año lectivo antes del ingreso de los niños a cualquier sala de nivel inicial. Éstas son parte importante en la elaboración de la estrategia del trabajo en la sala. Para que sean una contribución eficaz al diagnóstico del aula debemos lograr recabar datos verdaderamente significativos.

A través de la entrevista inicial realizada a los padres o adultos responsables que conocen y comparten la vida cotidiana de los niños obtenemos información mediante un guión creado para determinar de manera aproximada las características de la familia, su constitución, las preferencias de juego del niño, los saberes previos, las relaciones con sus vínculos afectivos, sus hábitos cotidianos y las pautas culturales de crianza, la expresión del lenguaje oral, la motricidad fina y gruesa, también la importancia, intervención y expectativas de los padres respecto al jardín.

El otro instrumento que se utilizó fue la encuesta estructurada de elección múltiple (de 3 a 6 opciones) como fuente primaria de información. Obtenido de un cuestionario para padres con adaptación de la Licenciada Sandra Marder llamada "Evaluación del Contexto Alfabetizador" (Piacente, Querejeta, Marder & Resches, 2003). Se utilizó una traducción y adaptación al español de la Stony Brook Family Reading Survey (Whitehurst, 1992). Este instrumento incluye 72 preguntas de elección múltiple, que examinan distintas variables destinadas a indagar diferentes aspectos del contexto alfabetizador hogareño: datos demográficos; datos de la historia evolutiva y desarrollo del lenguaje; prácticas de crianza y alfabetización; hábitos de lectura de los padres; frecuencia de uso de la televisión de niños y adultos; antecedentes familiares en relación con la escolaridad; motivación del niño hacia la lectura y la escritura; expectativas de logro y concepciones acerca de la crianza y la educación, cercanía de familiares dentro del radio domiciliario y concurrencia a eventos culturales, reuniones de padres, etc.

Para el presente estudio se tomaron 18 ítems, incluidos en cinco dimensiones más amplias:

• Disponibilidad de material que favorece la alfabetización
• Hábitos lectores de la madre
• Prácticas alfabetizadoras
• Información materna sobre la motivación y producciones infantiles relativas a las habilidades y conocimientos emergentes de lectura.
• Nivel educacional alcanzado por la madre

Disponibilidad de material que favorece la alfabetización: Existencia y cantidad de libros en general y de libros destinados a los niños en particular, de papel y lápices con los que se cuenta en el hogar. Su importancia reside en que constituyen elementos indispensables como condición de posibilidad para las interacciones con el lenguaje escrito.

Hábitos lectores de la madre: Frecuencia y disfrute de actividades de lectura que realiza la madre para sí misma. El interés de su indagación se sustenta en la presencia/ insuficiencia/ausencia de modelos de identificación de los niños, particularmente con el dador principal de cuidados.

Prácticas alfabetizadoras: Lectura de cuentos, edad del niño cuando se comenzó a hacerlo, actividades de dibujo y escritura compartidas, enseñanza explícita de letras y números, ayuda en la preparación de material escolar. Constituyen el conjunto de actividades compartidas expresamente destinadas a involucrar al niño en interacciones con el lenguaje oral y escrito, significativas para el desarrollo de habilidades y conocimientos emergentes básicos de lectura y escritura.

Información materna sobre la motivación y producciones infantiles relativas a las habilidades y conocimientos previos a la lectura: Frecuencia de pedido de lectura de parte de los niños, disfrute de las actividad desde lecturas compartidas, actividades de observación de libros solos, disfrute de las actividades de dibujo o escritura, tipo de producciones gráficas infantiles, frecuencia de actividades de lectura y escritura, preguntas infantiles sobre letras o palabras escritas y escritura del nombre propio o de otras palabras.

La información de la madre resulta reveladora de su observación sobre aquello que el niño disfruta haciendo y sobre aquello que es capaz o que debería ser capaz de hacer. A su vez, constituye un indicador indirecto sobre las características infantiles.

Nivel educacional alcanzado por la madre: Años de escolaridad aprobados. Permite realizar una estimación de su competencia lectora así como de su capacidad para establecer interacciones relevantes en este dominio

Los trabajos de Piacente y equipo, que analizan el tema en nuestro medio, proponen que las diferencias tienen que ver con distintos factores que integran lo que se conoce como contexto alfabetizador hogareño y que se configura con variables como: la disponibilidad de material impreso, la frecuencia con que se les lee a los niños, la edad en que comenzaron a leerles, la frecuencia con la que piden que les lean o miran libros por sí mismos, los hábitos de lectura de los cuidadores, la observación de actividades de lectura y escritura de los padres, entre otras.

La escuela debe conocer y trabajar sobre estas diferencias y abstenerse de atribuir a los niños de sectores sociales vulnerables la "carga" de un déficit, cualquiera sea el origen. Es decir, que no debe considerar que los niños son deficitarios a nivel cognitivo, pero tampoco debe escudarse en que son deficitarios porque los padres no les leyeron cuentos. Esos son datos contextuales que señalan que la escuela, y especialmente la escuela pública, gratuita y obligatoria, debe garantizar el derecho a la educación en contextos de diversidad.

Es necesario pensar entonces que es la escuela la que debe proporcionarles las herramientas que permitan superar las diferencias por la falta de estas experiencias previas con las que se ven favorecidos algunos alumnos.

Finalmente, para profundizar en el conocimiento de las prácticas alfabetizadoras de los niños e introduciendo sus significaciones, se propuso, como último instrumento de recolección de datos el grupo de discusión de niños de la sala de cinco años de edad, el que se detalla a continuación.

Los grupos de discusión se consideran por lo general más apropiados que las entrevistas individuales para niños según Mauthner (1997 en Barbour,2013). La técnica se revela como útil y valiosa para el estudio de los comportamientos y actitudes infantiles pero, por otro lado, los niños no entran en discusión tal como se espera, siguen un patrón de preguntas y respuestas que se asemeja a la dinámica de una clase tradicional en nivel inicial.

El registro de los grupos de discusión se realizó en formato papel, a través de la toma de notas durante las diferentes sesiones.

Un primer nivel de análisis incluye un resumen descriptivo del contenido, un análisis de la dinámica, del contexto lingüístico y social, y expresiones textuales y extractos de diálogo que se consideran clave.

2. Operacionalización de capital social, cultural y zona de desarrollo próximo

Capital Social

Categorías	Ejes para indagar
Tipos de redes establecidas	• Grado de vinculación entre los miembros de una red y con otras redes. • Calidad de las relaciones (nivel de profundidad) • Alcance de reciprocidadDensidad de las redes • Frecuencia con que toman contacto entre sí
Densidad de las redes	• Pertenencia a redes sociales
Formas de expresión	• Participación en instituciones características de las organizaciones y redes formales e informales • Participación activa o pasiva • Tipo de actividades que realizan • Análisis del tipo y grado de confianza

Capital Cultural

Estados	Ejes para indagar
Incorporado	•Grado de alfabetización de la madre y los miembros cercanos al niño •Información materna sobre la motivación y producciones infantiles relativas a las habilidades y conocimientos prelectores:
Objetivado	•Disponibilidad de material que favorece la alfabetización •Prácticas alfabetizadoras
Institucionalizado	•Nivel educacional alcanzado por la madre

Zona de desarrollo próximo

Categorías	Subcategorías	Ejes para indagar
Construyendo significados	• La comunidad • Entorno cercano al niño (madre,hermano, abuela ,etc.)	• Educación formal. Proyectos de interacción social • Motivación materna (o del mayor)* hacia el niño
Instrumentos para el desarrollo cognoscitivo	• Tipo y calidad de estos instrumentos	• Libros de lectura, cuadernos, lápices.
Zona de desarrollo próximo	• Solución a problemas	• Las que el niño realiza y resuelve independientemente. • Aquellas que no puede realizar con ayuda • Aquellas que puede realizar con ayuda de otros.

**se refiere al individuo más cercano del niño mayor que él.*

3. Evaluación del contexto alfabetizador

3.1. - Encuesta estructurada (modelo)

Disponibilidad de material que favorece la alfabetización

• ¿Tienen libros en su casa? (si la respuesta es sí) ¿Cuántos libros tienen?
1- Hasta 5
2- De 6 a 10
3- De 11 a 20
4- 21 o más

• En su casa ¿Hay papeles, lápices, pinturitas, crayones para que los chicos dibujen o escriban? (si la respuesta es sí) ¿Pocos o muchos?
1- No hay
2- Sí, pero pocos
3- Sí, muchos

Hábitos lectores maternos o miembro familiar cercano al niño

¿Cuánto tiempo lee?
1- No lee
2- 15 minutos diarios o menos
3- Más de 15 minutos diarios hasta media hora

4- Más de media hora
5- Más de 1 hora
6- Otros

¿Ud. disfruta leyendo?.
1- Nada
2 - Un poco
3- Mucho

Prácticas alfabetizadoras

¿Ud. u otro miembro de la familia acostumbra a leerle a sus hijos?
(si la respuesta es sí) ¿Qué edad tenían sus hijos cuando comenzaron a leerle?
1- No acostumbra a leerle o le lee después de los 4 años
2- Entre los 2 y los 4 años
3- Antes de los 2 años

¿Acostumbra a dibujar o escribir con sus hijos (si la respuesta es sí) ¿Con qué frecuencia Ud. dibuja o escribe con sus hijos?
1- Casi nunca, 1 o 2 veces al mes
2- 1o 2s veces por semana
3- Más de 2 veces por semana

Información sobre la motivación y producciones infantiles

¿Su hijo pide que le lean?
(Si la respuesta es sí) ¿Con qué frecuencia pide que le lean?
1- No pide o sólo pide 1 o 2 veces al mes
2- 1 o 2 veces por semana
3- Todos los días o casi todos los días

¿Su hijo intenta dibujar o escribir?(Si la respuesta es si) ¿Qué hace?
1- No lo intenta
2- Hace rayas, garabatos.
3- Dibuja (por ej una casita, un redondel, un muñeco)
4- Dibuja y escribe (aunque sea rudimentariamente)
5- Otros

¿Su hijo sabe escribir el nombre de él y otras palabras?
1- No sabe o copia
2- Sabe escribir su nombre

3- Sabe escribir su nombre y otras palabras

¿Hay televisor y/o una computadora en su casa?

1-No
2- Si televisor
3- Si computadora
4- Si ambos.

¿Cuántas horas por día su hijo mira Televisión, videos o juega con juegos de la computadora?

1- Ninguno.
2- Menos de una hora.
3- De 1 a 3 horas.
4- Más de 3 y hasta 7 horas.
5- Más de 7 horas.

A menudo ¿Usted u otro miembro de la familia lee con su hijo?

1- Nunca.
2- Casi nunca.
3- 1 vez o 2 veces por mes.
4- 1 o 2 veces por semana.

Asiste a la escuela de su hijo a reuniones de padres, representaciones, deportes?

1- Nunca.
2- Casi nunca.
3- 1 vez o 2 veces por mes.
4- 1 o 2 veces por semana.
5- Casi diariamente.

Para indagar el capital social

Las formas informales de sociabilidad se vuelven cruciales para el sostenimiento del nivel de capital social en una comunidad. “Nos inclinamos a considerar las asociaciones comunitarias y la vidapública como formas más elevadas de participaciónsocial, pero en la vida diaria, la amistad y otras formasinformales de sociabilidad proveen un crucial apoyosocial. Es seguro que los lazos informales generalmenteno construyen habilidades cívicas en el modo que lo hacela participación en un club, en un grupo político, en unsindicato o una iglesia, pero los lazos informales son muyimportantes en el sostenimiento de las redes sociales”. Putnam, 2000, en (Forni, Siles y Barreiro, 2004)

¿Cuántos familiares tiene cercanos a su domicilio?

1-De uno a dos
2-De tres a cuatro
3-De cinco a más
4 -Ninguno

¿Concurre a eventos culturales junto con su familia, en clubes, iglesias, organizaciones, etc.?

1-Una vez por semana
2-Una vez por mes
3-Una vez por año
4-Nunca

Para ampliar la información en el capital cultural

Nivel de/o grado de escolaridad de la madre o persona adulta cuidadora del niño.

1. Primaria incompleta
2. Primaria completa
3. Secundaria incompleta
4. Secundaria completa
5. Terciario/Universitario incompleto
6. Terciario/Universitario completo

Para indagar sobre la zona de desarrollo próximo

¿Si les leen cuentos a los niños, quién lo hace habitualmente?

1-Mamá
2-Papá
3-Hermanos
4-Abuelos
5-Otros

¿Cuándo el niño realiza alguna actividad? por ejemplo dibujar….

1-Lo realiza sólo
2-Pide ayuda a veces
3-Pide ayuda siempre

Grupo de discusión con niños

La mayoría de los investigadores que trabaja con niños se apoya en una combinación de actividades que también incluye dibujar, siendo esta actividad muy adecuada ya que por lo general, los niños son entusiastas a la hora de representar datos en el papel según Mauthner (1997 en Barbour, 2013)

Composición de los grupos
Se considera conveniente que los grupos sean divididos en tres grupos cuando de discusión se trate. Trabajando con grupos de dieciséis niños se puede optar por dos grupos de cinco niños cada uno y uno de seis, siendo en este caso la docente la moderadora de la discusión.

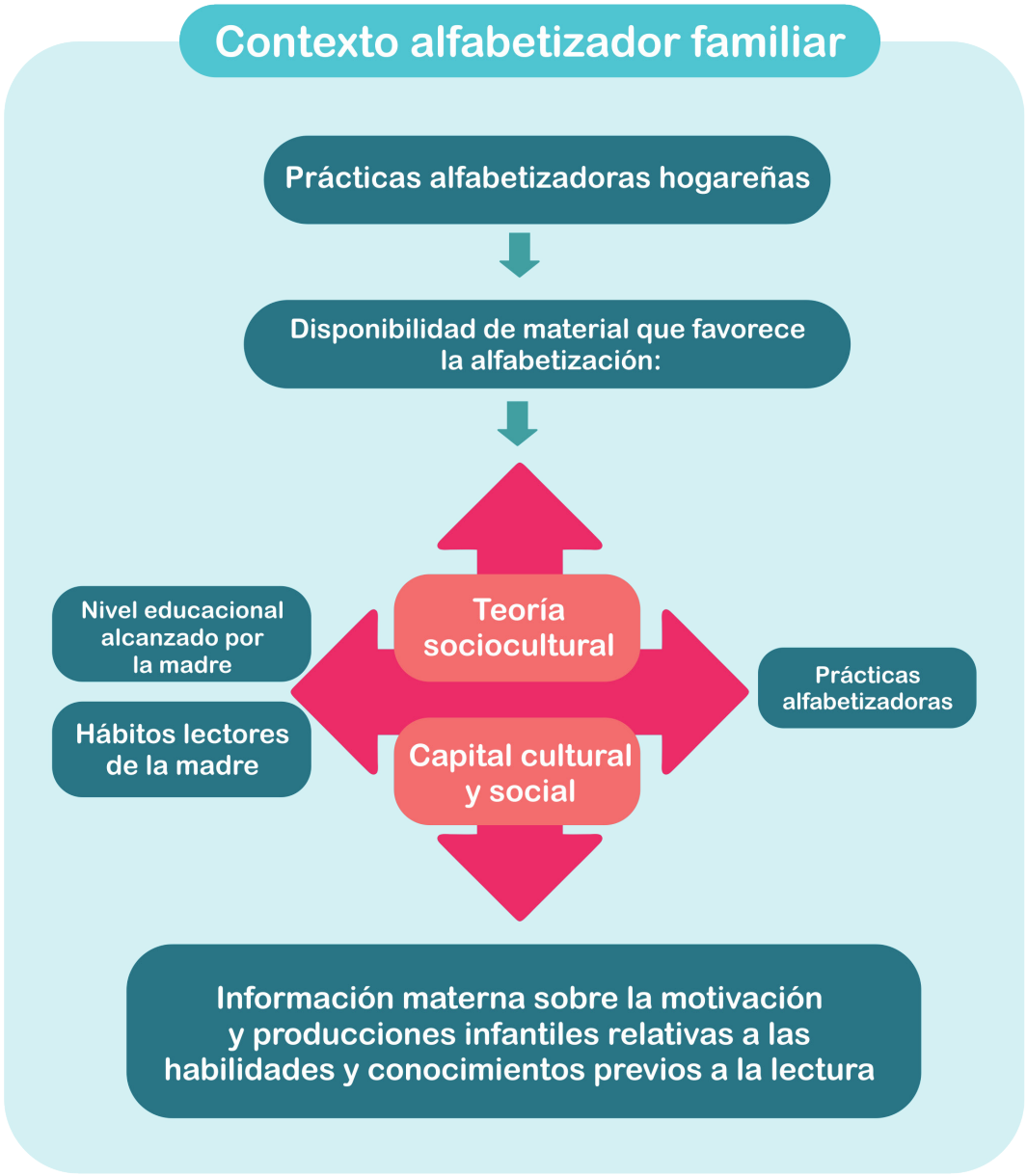
Tema de discusión
Mediante preguntas disparadoras se indagó sobre algunas características del contexto alfabetizador a partir de la mirada de los niños sobre los recursos con que cuentan en sus hogares y sobre las personas que ellos reconocen como motivadores de la lectura y escritura.

Cronograma 2015-2016-2017

Actividades / año	2015	2015	2015	2016	2016	2016	2016	2016	2017	2017	2017
Mes	06/07	08/09	10/11/12	01/02	03/04/05	06/07/08	09/10/11	12/01	02/03	06/11	12
Elaboración del marco teórico	X										
Elaboración de dimensión epistemológica		X									
Dimensión de la estrategia general			X	X							
Recolección de la información (entrevistas, encuesta estructurada, grupos de discusión)					X	X	X				
Análisis de datos							X	X	X	X	
Conclusiones y presentación de tesis.										X	X

5. MAPA CONCEPTUAL:

Para dar cuenta de las categorías de análisis de esta investigación y su interrelación se presenta un esquema o mapa conceptual:



V. Análisis de la información

1. Análisis descriptivo de la entrevista inicial

Las madres de los niños fueron citadas en el jardín de infantes al que concurrirían sus hijos para realizar la entrevista inicial y la encuesta estructurada. Ambas, se formalizaron en la sala del jardín.

Cabe destacar que en ocho casos, asistieron también abuela, tíos y hermanos. Mientras la madre contestaba las preguntas de la entrevista o de la encuesta, los demás familiares quedaron al cuidado de los niños más pequeños.

Interesa en esta etapa de la investigación conocer cuál es el cuidador principal que proporciona la información que se solicita, además de otros indicadores como la situación de parentesco y el tiempo con quien pasa la mayor parte del día el niño sobre cuyo contexto se indaga.

La entrevista inicial intentó establecer de manera aproximativa:

- Características del barrio o zona de residencia y de las viviendas de los niños.
- Características de la familia (constitución, cantidad de personas convivientes en el hogar, ocupación/actividad laboral y nivel de escolaridad).
- Características del niño/a (crecimiento, lenguaje, motricidad, aspectos afectivos, conductas habituales, juegos e intereses, relaciones interpersonales y recorrido por instituciones educativas).
- Elección de la institución y expectativas familiares sobre la escolaridad de sus hijos.

De acuerdo a estos ítems se determinó lo siguiente:

1.1. En relación con el barrio o zona de residencia y tipo de viviendas

La mayoría de las familias de los niños de la sala de 5 años viven en dos de los barrios aledaños a la escuela: la Villa 351 y la Villa Mabel. Ambas, poblaciones con viviendas modestas, estrechas, en las que conviven, por lo general, más de seis integrantes. Sus calles son de tierra, sin servicios públicos como cloacas, agua corriente y gas natural. Particularmente, la Villa 351, está atravesada por las vías del tren y por una calle principal de doble mano asfaltada que la divide en dos sectores.

En las dos Villas pueden reconocerse diferencias constructivas ya que hay zonas donde las casas son de mampostería y otras edificadas con trozos de chapa y madera clavada. Estas casillas fueron erigiéndose una al lado de otra, a medida que los habitantes fueron llegando al barrio.

Cinco de las familias de los niños viven próximas a la escuela, en el Barrio San Martín y en el Barrio Vicoer.

Un modelo que predomina aquí es la familia que va llegando a la villa y asentándose cerca de algún familiar o conocido, "así se van conformando las redes sociales y construyendo situaciones cotidianas de parentescos sin tener lazos de sangre". (Rosbaco, 2000: 27). Esta autora diferencia los pobladores lugareños con aquellos que viven en el lugar desde hace muchos años y los que han migrado de distintas partes de la ciudad llamándolos pobres estructurales también con necesidades básicas insatisfechas, "algunos construyendo casillas dentro de los mismos terrenos que ocupan sus familiares o simplemente incorporándose a la estructura familiar existente. El agrupamiento espacial de hogares con similares atributos socio-económico-culturales se sustentan en el intercambio de favores de todos con todos". (Rosbaco, 2000: 27).

1.2. En relación con las características familiares (constitución, cantidad de personas convivientes en el hogar, ocupación/actividad laboral y nivel de escolaridad)

La estructura familiar de los niños de la sala de cinco años que predomina es la extensa, definiendo el concepto como aquellas que "…están formadas por más de dos generaciones y reúnen miembros con lazos de parentesco bastante variados como abuelos, tíos, primos de diferentes grados, etc." (Siede, 2015: 26). También existe la familia monoparental, aquella en el que uno o varios hijos viven sólo con uno de los padres. En este caso es el de la madre soltera, o aquellas mujeres que asumen solas la crianza de sus hijos, ya sea por abandono del padre o decisión acordada.

Otra denominación según este autor, y que se reconoce también en este estudio, es la de familia ensamblada, que hasta hace unos años atrás sonaba extraña, compuesta por miembros de dos o más familias que pueden sostener o no lazos con aquellas. El ejemplo usual es el de una madre soltera, separada o viuda, que se une con otro hombre, con el que puede o no tener hijos en común.

Por lo dicho anteriormente, la mayoría de las familias de los niños de la muestra se reconoce como monoparentales, extensas y ensambladas.

Los niños de la sala de cinco años viven con sus madres y hermanos. En muchos de sus hogares también conviven abuelos, tíos y primos. Sólo en tres casos la familia está compuesta por cuatro o menos de cuatro integrantes.

A las entrevistas iniciales que se realizaron en la sala, acudieron las madres de los niños, como cuidadoras principales, con excepción de un caso en el que concurrió una abuela materna a cargo de la tenencia de los niños por razones de adicción de su hija.

La mitad de los niños de la sala no convive con su padre. Según señalan las madres, los niños desconocen su existencia o se encuentran alejados de él, ya sea por separación o, en un caso, por encontrarse el progenitor privado de su libertad.

Existe un alto índice de desintegración familiar, motivado por separaciones voluntarias e involuntarias, desplazamientos forzados o migraciones de algunos miembros de la familia, estableciendo circunstancias desorganizadoras, en las que todo lo considerado estable debe ser reorganizado.

En cuanto a la actividad laboral de las madres, la mayoría son amas de casa, al igual que una abuela a cargo de una niña.

Dos de las madres trabajan en casa de familia como empleadas de servicio doméstico. Otras dos son empleadas particulares (una de ellas en un comercio y otra en una verdulería). Otra mamá es empleada administrativa en el Consejo General de Educación.

La principal actividad laboral de los padres de los niños es de tipo independiente no formal: la mayoría de los hombres realizan oficios de albañilería, cirujeo. Dos de ellos están desocupados y uno es docente.

La mayoría de las madres percibe planes sociales, tales como asignación universal por hijo.

Las familias de los niños están conformadas por adultos que han alcanzado como nivel de escolaridad el primario incompleto y por niños/hermanos mayores que asisten a la escuela primaria o secundaria. Los padres de una de las niñas se encuentran cursando estudios de nivel superior.

Se percibe que muchos de los hermanos de los niños de la sala de cinco años no asisten con regularidad a la escuela. Esta situación se constata teniendo en cuenta que de los dieciséis niños de la muestra, cinco de ellos son llevados y buscados al jardín por sus hermanos/as. Éstos últimos expresan informalmente que no pueden concurrir a la escuela porque realizan "changas", con la intención de aportar o contribuir a la economía hogareña.

1.3. Características del niño/a (crecimiento, lenguaje, motricidad, aspectos afectivos, conductas habituales, relaciones interpersonales juegos e intereses y experiencias previas de escolaridad)

En lo que respecta al crecimiento de los niños todas las madres y una abuela refirieron a la "normalidad" y buen desarrollo desde el nacimiento hasta la fecha. Una mamá manifestó que su niño padecía dermatitis crónica (certificado expedido por una médica pediatra del dispensario cercano a su domicilio), tres comentaron que sus niños eran alérgicos a cambios climáticos, otra mamá aportó no saber si padecía de alguna afección alérgica y las demás afirmaron que sus hijos gozaban de buena salud.

En relación con la alimentación, todas manifestaron que sus hijos consumían una dieta variada: "*come de todo*", expresaron la mayoría de las madres entrevistadas.

Sólo las mamás de dos de las niñas relataron que sus hijas tienen problemas para el consumo de algunas verduras.

Desarrollo afectivo emocional
En cuanto al desarrollo afectivo emocional de los niños, algunas madres mencionaron actitudes y sentimientos de sus hijos/as, como las peleas entre hermanos, con características violentas en un caso. En otro, se mencionó el compañerismo de una niña hacia su madre. Las demás aportaron percepciones de conductas pasivas y tranquilas, sin ahondar demasiado en detalles sobre éstas.

Lenguaje
En cuanto a la comprensión del lenguaje actual de los niños, la mayoría de las entrevistadas informó que ellos no tienen dificultades al respecto, que mantienen un lenguaje claro y fluido con los adultos.

Al respecto, una mamá expresó: "*Se le entiende todo, habla y habla siempre... y bien clarito"*

Motricidad fina y gruesa
Con respecto a la motricidad fina, todas las entrevistadas manifestaron que los niños no presentan dificultades en este aspecto. Además, señalaron que tanto el dibujo, el trozado de papel y el uso de la tijera, al igual que las situaciones de escritura, eran tareas relativamente cotidianas en el hogar.

Con respecto a la motricidad gruesa, todas las entrevistadas aportaron información sobre acciones y actividades realizadas por los niños, tales como correr, saltar, trepar y andar en bicicleta. Varias de ellas expresaron que los niños jugaban en la calle a la pelota.

Juegos e intereses
Entre los juegos e intereses de los niños, gran parte de los adultas entrevistadas reveló que ellos manifiestan interés por el uso de celulares. Mencionaron en este sentido, ciertas aplicaciones de juegos que comparten con ellos. Además, señalaron que los niños pasan muchas horas frente al televisor.

Al respecto, decía una mamá: "*Sì, mira televisión, le encanta, pero cuando se porta mal no hay tele"*.

Algunas también expresaron, entre las preferencias de sus hijos, el uso de la bicicleta y jugar con la pelota, así como las de algunas niñas por jugar a las muñecas, el dibujo y la pintura como actividades lúdicas.

Saberes previos. Concurrió antes a otra institución, cuál, cuándo, cuánto tiempo? ¿Qué se destaca de esa experiencia?
En relación con los conocimientos y experiencias escolares previas, aproximadamente la mitad de las adultas entrevistadas - madres y abuela - manifestaron que los niños

concurrieron a sala de cuatro años en la misma institución. Dos mamás señalaron que los niños asistieron con anterioridad a otras instituciones maternales municipales, destacando haber tenido buenas experiencias en ellas.

1.4. Elección de la institución y expectativas familiares sobre la escolaridad inicial de sus hijos

Con respecto a la elección de la escuela, las entrevistadas - madres y abuela - señalaron recurrentemente los siguientes criterios: por un lado, la cercanía al domicilio actual y por otro, la concurrencia de otros miembros de la familia a la escuela (hermanos, primos y tíos).

En relación con las expectativas respecto al jardín, la mayoría de las entrevistadas expresaron que, ante todo, esperaban que éste posibilite el disfrute, el juego y el compartir con otros niños.

Algunas aludieron particularmente a los aprendizajes sociales:

"Que pueda estar con otros niños, jugar y que aprenda a compartir"
"Que pueda hacer amiguitas y que juegue con ellas"
"Que comparta juegos con otros niños, sobre todo varones porque en su casa juega mucho con las hermanas"
"Que aprenda a compartir con niños de su edad"

El Diseño Curricular para el Nivel Inicial expresa que "El juego es una necesidad vital y primordial en el ser humano. Al ser parte intrínseca de la naturaleza humana es una invitación continua a la resolución de conflictos, a la exploración y al descubrimiento, es factor permanente de activación y estructuración de relaciones sociales más saludables, permite el equilibrio psicosomático, es el medio fundamental para la construcción del lenguaje, del pensamiento y la paulatina conformación de personalidades resilientes". Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (2008).

Es así como el juego en la Educación Inicial ocupa un lugar muy importante y junto con el lenguaje forman los pilares de la didáctica de este nivel educativo. Díada inseparable que contribuye en los procesos de socialización. En general se suelen destacar aspectos individuales en el juego de los niños, tales como la iniciativa personal, su posibilidad para compartir o alternarse en el uso de materiales y tolerar situaciones de frustración. En menor medida se consideran aspectos propios del jugar con otros, como la participación grupal, el intercambio y la negociación de ideas en función de un objetivo común para determinado tipo de juego. Para que estos aspectos comiencen a ser considerados es necesario que los docentes puedan interrogarse acerca de cuál es el valor del juego como actividad compartida.

"Los niños en este proceso ordenado y continuo lograrán construir su propia historia favoreciendo la construcción de lo social, desde los espacios reducidos como pueden ser aquellos donde se encuentran a diario, a los más amplios como lo es la sociedad, tomando de su entorno cultural actitudes que conforman un estilo de vida particular del grupo en el que vive. Estas actitudes implican modos creativos de resolver y satisfacer sus necesidades básicas y de relacionarse consigo mismo, con los otros y con las cosas". (Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial, 2008:34)

Una mamá señaló, como expectativa respecto del jardín, que en él su hijo: *"aprenda cosas nuevas, que comparta con otros niños y que aprenda a no pelear"*

Otra mamá expresó: *"Que aprenda a compartir y que haga trabajitos"*

La única abuela entrevistada expresó que esperaba que su nieta: *"aprenda las letras y que pueda jugar sin pelear con otros niños"*.

En las salas de jardín parece reinar un clima comunitario dice Sarlé (2006) y dentro de este clima se priorizan ciertos valores tales como compartir, colaborar, integrar al que está solo y proteger el bien común. Estas actitudes promovidas por los docentes también aparecen en el juego. Con respecto al compartir, el juego es un espacio rico para estar con otros. Para los maestros y educadores de niños pequeños el juego es una actividad importante, ahora bien, ¿Qué es lo que hace que la imagen del juego en las salas de jardín sea tan fuerte aun cuando se constata que no es implementado con ese énfasis?, ¿Porqué el juego continúa siendo la primera respuesta que se da cuando se pregunta qué hacen los niños en el jardín de infantes? En este punto Sarlé (2006) denomina "atmósfera lúdica" a los aspectos tan dispares como los espacios en los que se produce la enseñanza y el tipo de vínculo que se genera entre niños y maestros en la salas. (Sarlé, 2006:82)

Por otro lado, el juego en el nivel inicial según Sarlé puede considerarse como método y contenido en sí mismo y en este sentido promotor de múltiples aprendizajes. Si acordamos en esto, las madres y abuela entrevistada estarían refiriendo, de algún modo a los aprendizajes que esperan del nivel inicial.

2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA ENCUESTA ESTRUCTURADA

Los aspectos indagados en esta encuesta estructurada que refiere al contexto alfabetizador familiar fueron los siguientes:

- Disponibilidad de material que favorece la alfabetización.
- Hábitos lectores maternos o de otros miembros familiar cercanos a los niños.

- Prácticas alfabetizadoras.
- Información sobre la motivación y producciones infantiles.
- Nivel o grado de escolaridad de la madre o persona cercana al niño.
- Disponibilidad de televisores, computadoras y sus usos en la familia.

Teniendo en cuenta que el total de encuestas estructuradas (16), para analizar los cuantificadores se les atribuirá el siguiente valor: cuando la descripción se refiere a algunos, se hace referencia a menos de la mitad, menor a ocho y mayor a cuatro; cuando se refiere a pocas, se hablará de un número menor a cuatro; cuando se describe la mayoría o muchas, se refiere a un número mayor a trece aproximadamente.

2.1. Disponibilidad de material que favorece la alfabetización

Muchas entrevistadas revelaron disponer de material de lectura en el hogar.

La mayoría señaló tener pocos libros de cuentos infantiles (cinco o menos).

Sólo una mamá expresó tener más de seis libros de cuentos.

Con respecto a los materiales para la escritura y el dibujo (crayones, hojas, cuadernos, entre otros) más de la mitad de las entrevistadas, especialmente quienes tienen hijos mayores en edad escolar, afirmó disponer de "muchos" de estos elementos en el hogar.

2.2. Hábitos lectores maternos o de otros miembros familiares cercanos a los niños

Las descripciones de los hábitos lectores maternos o de los miembros familiares cercanos a los niños fueron indagados a partir de la consideración de la frecuencia con que leen y del disfrute que dicha actividad les genera.

Los hábitos de lectura maternos o de otros miembros familiares resultaron insuficientes ya que la mayoría expresó no leer. Algunos reconocieron que realizan lecturas de tipo escolar, al ayudar en las tareas a sus hijos. Pocos señalaron el disfrute de la lectura con una duración promedio de más de quince minutos diarios. La mayoría consideró que la lectura efectiva se debe realizar luego de los cuatro años. Un alto porcentaje declaró no leerles nunca a los niños; actividad que delegan, en cambio, a alguno de los hermanos/as que a veces acceden al pedido de lectura del niño.

Una madre expresó: *"No me gusta leer y tampoco tengo tiempo. Con ocho hijos ¿quién tiene tiempo?"*

La mayoría de las madres refirió al pedido frecuente de los niños para que les lean. Sin embargo, se registraron diferencias en las respuestas respecto de las personas que les leen.

En general, en la encuesta se señaló que eran los hermanos/as o tías quienes leían a los niños, antes que las propias madres.

Una de las madres expresó: "*Las tías les leen todo el tiempo, les encanta jugar a la maestra…Zoe es re mandona".*

2.3. Prácticas alfabetizadoras

La mayoría de las entrevistadas expresaron que los niños cantan canciones que ellas desconocen. Sólo algunas pocas madres comparten las canciones, interesándose en sus letras.

Una mamá expresó: *"Me gusta cantar con Santino, él nos enseña las canciones y de paso las aprende la más chiquita,… a veces las inventa".*

Estas prácticas compartidas, en este caso, la de cantar canciones arroja resultados favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los niños.

En el aprendizaje de canciones intervienen muchos factores, como: auditivos, visuales, motores, memorísticos, sociales, lúdicos, expresivos, que al irse trabajando progresivamente, desarrollan las capacidades del niño y al mismo tiempo su sensibilidad. Es muy positivo que las madres canten a sus hijos y con sus hijos, incluso antes de nacer. Al igual que conocemos la importancia de la palabra de la madre para desarrollar la futura actitud del niño hacia la lengua, pasa lo mismo con la música, la actitud del niño hacia ella será favorable si ha tenido experiencias musicales en la primera infancia. Al repetir frecuentemente y memorizar canciones el niño practica también la pronunciación de sonidos propios de la lengua. A Través de estas prácticas adquiere mayor fluidez y confianza para expresarse y con esto va desarrollando gradualmente identificar aspectos sonoros del lenguaje oral.

Con respecto a las prácticas de escritura, más de la mitad de las entrevistadas hizo referencia a que en situaciones compartidas en el hogar, los niños se expresan a través de marcas circulares y rayas. La restantes se refirieron específicamente al dibujo, señalando que los niños realizan gráficos bien definidos, como casitas, corazones, personas y dinosaurios.

Otra mamá expresaba: *"Ya vas a ver cómo dibuja y escribe, a mí y a los hermanos nos llena de dibujos de dinosaurios."*

Sin duda, es importantísimo que los niños dediquen tiempo para experimentar y explorar lenguajes gráficos que los ayuden a reconocer, por un

lado, las diferencias entre dibujo y escritura y, por el otro, entre la escritura alfabética y numérica.

Por su parte, los docentes de Nivel Inicial pueden contribuir a que los niños se familiaricen con la idea de que la escritura plantea sus propias exigencias cuando, por ejemplo, les proponen el desafío de buscar dónde dice algo que ellos ya saben recitar o cantar, o cuando escriben un cuento que los niños les dictan.

> *"Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen "letras" o "números" no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es el escribir" (Ferreiro, 1998: 119).*

Seis informantes advirtieron que sus hijos escriben su nombre de forma completa, así como algunas otras palabras.

Dos madres lo expresaron así: *"...y escribe su nombre re bien, sin copiarlo"*
"... sabe escribir Ludmila, ella sola aprendió.....por todos lados escribe Ludmila".

Sabido es que el nombre propio tiene gran importancia en el proceso de alfabetización, tanto por su valor afectivo y su significado cognitivo, como por constituirse en el primer repertorio -en cuanto a formas y orden en que se presentan -. A partir de él, los niños, aprenden a escribir otras palabras, ensayando distintas combinaciones de forma y de orden.

El aprendizaje del nombre propio establece en casi todos los casos el primer vínculo con la escritura, según Ferreiro y Teberosky posee un fuerte valor afectivo y de identidad, el descubrir que se puede ser uno mismo por escrito, funcionando en muchos casos como la primera forma estable dotada de significado. (Ferreiro y Teberosky, 2001: 271)

Sólo una mamá manifestó que, de vez en cuando, se sienta con la niña para realizar algún dibujo o escritura: *"Me siento con Cami a dibujar o a escribir porque ella me pide siempre que le enseñe las letras y los números,*

no lo hago siempre porque no tengo tanto tiempo, aparte el más chico le saca los lápices y ella se enoja".

2.4. Información sobre la motivación y producciones infantiles

En este caso la motivación del niño fue examinada a partir de las informaciones proporcionadas por las entrevistadas - madres y una abuela - acerca de las actividades relacionadas con el lenguaje escrito realizadas por los niños y por el grado de satisfacción en relación a tales actividades.

Las informaciones sobre la motivación y producciones infantiles son diferenciales según el indicador del que se trate. Resultan más apropiadas respecto de las motivaciones infantiles (solicitud de lectura, hábitos y disfrute en tareas de dibujo, lectura y escritura) y menos adecuadas en relación con las producciones que observan en sus hijos (garabatos, dibujos figurativos, escritura de palabras), situación diferente a las de las producciones informadas por las entrevistadas.

A partir del análisis de esas relaciones, se observó un peso relativo mayor entre las prácticas alfabetizadoras y la motivación y producciones del niño hacia tales actividades.

El disfrute de la lectura de parte del niño y el nivel educacional de la madre, alcanzan significación estadística. Sin embargo la fuerza de la correlación es mayor en el caso de la cantidad de libros en el hogar. Llama la atención que cualquiera sea el nivel escolar de las madres, los niños solicitan que les lean, circunstancia que unida a las otras variables informadas permiten inferir que según las madres presentan una motivación alta, que no siempre es satisfechas por las prácticas que dicen sostener.

2.5. Máximo nivel o grado de escolaridad de la madre o persona cercana al niño

La mayoría de las madres posee un nivel educativo promedio de siete años de escolaridad, habiendo concluido, algunas de ellas, el ciclo primario, y otras, sin haber concluido el nivel secundario, señalando ciertas dificultades para aportar datos sobre el año en que dejaron de concurrir a la escuela. Tres de ellas, tienen secundario aprobado completo y una madre comenzó una carrera universitaria: Tecnicatura en Gestión y Administración Pública, promovida por su trabajo administrativo en una oficina pública, comentando que está cursando materias de primer año.

Los padres de familia, en su gran mayoría, alcanzaron como máximo nivel de escolaridad el primario. Sólo un papá está cursando las últimas materias de la Licenciatura en Ciencias Políticas en la UNER. Relatando él mismo, en una oportunidad en la que se acercó al jardín a retirar a su hija, que se desempeña como docente adscripto en una de las cátedras de la carrera.

2.6. Disponibilidad y uso de TV y computadora

En la totalidad de los hogares se dispone de un aparato de televisión y, en un escaso porcentaje, de una computadora. Esta situación marca diferencias significativas respecto de los hogares de estratos sociales más favorecidos, en los que es habitual la presencia de computadoras o el acceso a ellas.

En general, los niños miran televisión en la misma medida que sus padres y, aunque alguno de los adultos manifiesta regular la elección de programas, suelen mirar de todo. Por su parte, el tiempo de exposición a la televisión es alto. Muchos de los niños se acuestan y se levantan con la televisión prendida.

La mayoría de los adultos entrevistados expresaron que el tiempo promedio de los niños frente a la televisión era de 3 a 7 horas, en todas las franjas horarias, desde la mañana hasta la noche.

Algunas pocas madres expresaron apagar la televisión cuando ellas consideraban suficiente. Las restantes contestaron no saber realmente hasta qué hora los niños estaban frente a la televisión.

Una mamá comentó, respecto del modo de ejercer el control sobre el tiempo o los programas que miran los niños en la televisión: *"Cuando nos parece que ya vio demasiado se lo apagamos, o le cambiamos el canal porque duerme con nosotros todavía…a veces no nos deja mirar lo que nosotros queremos…"*

Las madres que podían establecer un control sobre este aspecto pudieron describir y precisar los nombres de los programas que veían sus hijos. Algunas de ellas mencionaron los siguientes: *"PeppaPig", "Angelina Ballerina"*. Otras, señalaron los siguientes canales infantiles entre los más frecuentados: "*Discovery Kids", "Disney Junior"* y *"Disney Channel",* sin especificar el programa.

2.7. Relaciones de parentesco, prácticas sociales y culturales

En cuanto a las relaciones de parentesco, la mayoría de las entrevistadas tienen un familiar cercano a su domicilio, en un radio de 20 o 30 metros habitan, hermanos, primos, tíos, abuelos.

La mayoría de estas familias no concurren a eventos culturales, sólo unos pocos precisaron participar de algunas fiestas religiosas como la Fiesta Anual de Reyes Magos.

Una familia, de practicantes evangelistas, semanalmente visita el templo. Una de las madres entrevistadas, en relación con esto, expresó: "*Vamos todos, cuando podemos, a la iglesia evangelista, ahí el pastor nos habla muy bien, siempre cosas sanas…me gustaría que mis hijos y nietos vayan siempre"*.

Dos de las informantes comentaron que "*de vez en cuando"* asisten a partidos de fútbol organizados por clubes de barrio, en los que participan los hijos mayores.

Con respecto a la institución educativa, todas las entrevistadas manifestaron que siempre que se las ha convocado asistieron a la escuela, ya sea para participar de reuniones de padres, entrega de informes, actos escolares, talleres familiares, etc.

3. Análisis descriptivo de los grupos de discusión

Los grupos de discusión consisten en una técnica cualitativa que capacita al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo interpretan ellos, en este caso los niños, la problemática que se estudia.

Generar datos a partir de los niños plantea problemas a los investigadores así como consideraciones éticas (Mauthner, 1997, en Barbour, 2013)

El contacto diario y el grado de confianza generado con los niños a lo largo de los meses en que transcurrió esta investigación facilitó el intercambio verbal con y entre ellos permitiendo comparar algunas características ofrecidas por los adultos que respondieron a la entrevista inicial y a la encuesta estructurada, así como constatar diferencias a partir de respuestas cómodas o de compromiso.

Los niños fueron organizados en tres grupos de a cinco cada uno.

El criterio de selección fue aleatorio sólo se tuvo en cuenta la separación de niños mellizos para comparar sus relatos.

El momento elegido para llevar adelante los grupos de discusión con niños fue la merienda, en el que ellos se encuentran más relajados y con ganas de expresar sus sentimientos.

Las preguntas disparadoras de los grupos de discusión con niños fueron las siguientes:

¿Tienen libros en sus casas? Si las respuestas son afirmativas:
¿Quién les lee los cuentos?
¿Dónde están guardados esos libros - en cajones, estantes, bibliotecas -?
¿A quiénes les piden que les lean cuentos?, ¿se los leen?
¿Tienen hojas y lápices para escribir en sus casas?
¿Tienen televisión en su casa? ¿Y computadora?, ¿qué programas miran?
¿Cuándo miran tele? ¿Con quién?

Se tomó nota, a modo de registro, de lo conversado en las sesiones con cada uno de los tres grupos de discusión.

Los niños no interactuaban entre sí, mientras que sí lo hacían con la docente a través de las preguntas y respuestas.

Preguntas disparadoras:

¿Tienen libros de en sus casas?, ¿dónde están guardados esos libros, en cajones, estantes, bibliotecas?

Los niños del Grupo 1 manifestaron contar con pocos libros en sus casas. Uno de ellos, expresó que sólo dos libros y que éstos eran de la hermana:

"tengo dos libros, son grandes, tienen muchas letras, pero son de mi hermana, cuando iba a la escuela...los buscamos abajo de la cama".

Sólo una niña afirmó tener *"algunos libritos de cuentos".*

Entre los niños del Grupo 2, una niña expresó tener algunos libros de cuentos, los cuales fueron regalos de su papá.

La mayoría de los niños no sabía lo que era una biblioteca Uno de ellos, expresó que un día dibujó en el cuaderno de la escuela de su hermana y fue reprendido por su mamá.

Los niños del Grupo 3 manifestaron tener pocos libros en sus casas, aproximadamente uno o dos.

Dos conocían la biblioteca, pero sostuvieron no contar con ella en su casa. Una niña dijo que en su casa *"los libros están en la cama"*. Otra, expresó que los libros están *"en las sillas"*. La única niña del grupo de cinco que manifestó conocer lo que es una biblioteca, relató que en su casa tiene un libro que cuenta con muchas historias: *"Yo sé lo que es una biblioteca, es eso…*

¿viste? como acá (señalando la biblioteca de la sala) *pero más grande".*

¿A quiénes les piden que les lean cuentos? ¿Se los leen?

Sólo dos niños del Grupo 1 manifestaron que sus mamás, a veces, les leen cuentos a la hora de dormir o cuando están con su abuela también. Hay niños del Grupo 1 que expresan que los hermanos les leen cuentos que obtienen en préstamo de la biblioteca de la escuela.

Los demás niños manifestaron que nadie les lee cuentos y que les encantaría que lo hagan.

En el Grupo 2, una niña expresó que su papá le lee cuando va a su casa y su abuela también en ciertas ocasiones.

En el Grupo 3 una niña señaló que a veces su hermana le lee.

Otro niño dijo que le pide a su hermana que le lea los cuentos que trae de la biblioteca de la escuela, manifestando que algunas veces accede.

Del análisis de lo expresado por los niños del Grupo 2 y 3, se desprende que a ninguno de ellos los adultos del contexto familiar les leen.

Otra niña expresó: *"siempre le pido a mi mamá que me lea y nunca quiere (...) mi papá no me lee libros porque está en la cárcel".*

Otra comentó: *"mi mamá no me lee porque no tiene libros".*

¿Tienen hojas y lápices para escribir en la casa?

En cuanto a la disponibilidad de recursos, manifestaron los niños de Grupo 1, contar con material como lápices, hojas, cuadernos, fibras y lápices.

Una niña expresó tener muchas hojas para dibujar. Al mismo tiempo señaló que ella quería tener muchas fibras, como en el jardín.

Un niño señaló tener un cuaderno para dibujar que le había regalado su hermana. Una niña expresó tener un cuaderno para dibujar que le había regalado su hermana: *"La Belu me regaló el cuaderno para que yo dibuje, pero ya está "llenado" ese cuaderno..."*

Los niños del Grupo 2, manifestaron la mayoría tener lápices y hojas para dibujar. Dos niños expresaron tener poco y nada de recursos.

Los niños del Grupo 3 expresaron que sí contaban con muchos lápices para dibujar, sólo dos comentaron que los materiales pertenecían a sus hermanos.

Una niña expresó: *"yo no tengo hojas así como acá* (refiriéndose a las hojas blancas A 4) *tengo lápices.*

¿Tienen televisión en su casa? ¿Y computadora? ¿Qué programas miran? ¿Cuándo miran tele? ¿Con quién?

Todos los niños organizados en los tres Grupos, expresaron tener televisión en sus hogares.

Algunos comentaron que miran programas infantiles. La mayoría de los niños manifestó que se duermen y se levantan con la TV encendida por el hecho de compartir la misma habitación con varios o con todos los miembros de la familia.

Tres de ellos manifestaron ver películas no aptas para su edad, denuncian que les provoca miedo ver escenas de terror. En cambio, una de las niñas expresó que le gustaba ver esa clase de contenido:

"todas las noches miro Chucky, el muñeco maldito, que mata a todos.....no me da miedo eso!"

Una niña expresó: *"me gusta mirar PeppaPig, la Doctora Juguetes",* mientras uno de los niños dijo: *"yo miro Mike, el Caballero"*

Algunos niños describieron las escenas de los programas que miran, sin saber los nombres de éstos: *"tengo una tele, miro películas de tiros, de peleas….sí me gustan….todos miran la tele cuando comemos y cuando nos levantamos"*.

Dos de los niños que poseen computadoras en sus casas expresaron utilizarlas para jugar y pintar con programas específicos.

Todos los niños comentaron tener en sus hogares dispositivos móviles, con los que la mayoría juega con aplicaciones de ciertos juegos.

Algunos niños manifestaron que a veces miran videos en youtube, sacan fotos y conocen los usos de esta clase de telefonía.

4. Análisis interpretativo comparativo

En este apartado, se pretende realizar un análisis interpretativo de la información obtenida mediante los tres instrumentos de recolección de datos empleados en este estudio: la entrevista inicial, la encuesta estructurada y los grupos de discusión con niños.

En este sentido se intenta presentar una triangulación entre los datos, poniéndolos en diálogo con las categorías teóricas y las voces de autores e investigadores mencionados como antecedentes

Las dimensiones e ítems incluidos entre ellas, la frecuencia de lectura al niño, edad en que comenzaron a leerle, cantidad de tiempo que le leyeron, cantidad de libros que hay en la casa, frecuencia con la que el niño pide que le lean, frecuencia con que el niño mira libros solo, hábitos de lectura de los propios cuidadores, así como el grado de placer que estos últimos, obtienen de dicha actividad, nivel educacional alcanzado por la madre o cuidador principal, responden a la necesidad de precisar, dentro del contexto hogareño, cuáles son las características del niño, la familia, el hogar, así como los rasgos de las creencias y prácticas maternas en torno a actividades relacionadas con la alfabetización es decir con el conjunto de habilidades y conocimientos que el niño desarrolla antes de comenzar la escolaridad formal.

Los estudios de alfabetización temprana ya demostraron que la alfabetización se realiza también en la familia, en la calle y otros contextos no escolares con todos los materiales escritos y prácticas letradas que se encuentran en el entorno del niño (Purcell–Gates, 1995; Teale & Sulzby, 1986 en Guidali Leunda, 2004) las actuaciones educativas inciden directa e indirectamente en todos esos contextos, el entorno alfabetizador se transforma y con él los aprendizajes.

4.1. Muchos libros, cuadernos, lápices….¿y después qué?

Se observa cierta heterogeneidad en los valores encontrados en el contexto familiar,

aunque con diferente sesgo con respecto a la disponibilidad de material para la lectura y escritura.

Existen hogares, aunque en escaso porcentaje, se dispone de material que favorece la alfabetización - recursos vinculados con la lectura, como libros de cuentos, y se reconocen prácticas compartidas como leer, dibujar y escribir con los niños. Estos datos coinciden con aquellos padres y madres que poseen mayores niveles de escolaridad. Estas familias, según lo analizado, suelen ofrecer a sus hijos mayor cantidad de recursos y más variedad de experiencias relativas a situaciones en las que se hacen presentes la lectura y la escritura.

Otros valores obtenidos, en las familias restantes indican claramente mayor escasez de recursos de los materiales de los que se dispone en los hogares de esta investigación, en consonancia con el bajo nivel educacional alcanzado por los padres o cuidadores principales, situación que informa sobre las oportunidades insuficientes de interacción para la mayoría de los niños de este grupo con los elementos relevantes del contexto, que permiten el contacto infantil con el lenguaje escrito, sea en actividades individuales o compartidas.

4.2. Tiempo libre…¿iguales para todos?

En la visión de Bourdieu, era necesario considerar también la estructura social en la que está inserta la escuela y los niños. Los alumnos concurren al jardín con desiguales recursos, lo que permitiría entender los distintos rendimientos escolares. Dicha desigualdad no sólo consiste en diferencias de capital económico, ni de conocimientos y habilidades, sino que abarca los distintos recursos en posesión de sus redes sociales y que ellos pueden usar a su favor. Estos recursos constituirían el capital social. En esta investigación la mayoría de estas familias no concurren a eventos culturales, ni tienen pertenencias a clubes u otras instituciones, sólo unos pocos precisaron participar de algunas fiestas religiosas, una familia, practicantes evangelistas, semanalmente visita el templo, también existe un alto índice de desintegración familiar, motivado por separaciones voluntarias e involuntarias, desplazamientos forzados o migraciones de algunos miembros de la familia, estableciendo circunstancias desorganizadoras, en las que todo lo considerado estable debe ser reorganizado. En cuanto a la actividad laboral de las madres, la mayoría son amas de casa, al igual que una abuela a cargo de una niña.

La utilización del tiempo libre constituye una buena aproximación a las posibilidades que la familia ofrece a los niños para interactuar en otros contextos con situaciones que difieren del entorno hogareño inmediato. En esta investigación los niños no tienen oportunidad de actividades extraescolares y salidas variadas, sólo una niña que realiza danzas clásicas y ocasionalmente algunos otros concurren a espectáculos infantiles.

Algunos niños en menor porcentaje asisten a eventos culturales, ya sea

fiestas infantiles, organizaciones de clubes de fútbol o participaciones religiosas en templos.

Una mamá expresó que participan de eventos cuando se les presenta la oportunidad: por ejemplo a la fiesta local de los Reyes Magos todos los años, y cuando surge algún evento infantil llevan al niño: "Piñón Fijo".

Lo que puede apreciarse de este trabajo es que tal vez sean escasaslas relaciones pertenecientes a redes sociales son muy limitadas, indicando sobre la calidad, cantidad o contexto de las relaciones familiares y el capital social que pueden tener alguna influencia sobre el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura de los niños.

4.3. Cuando hablamos de motivación…

Sin duda, es importantísimo que los niños dediquen tiempo para experimentar y explorar lenguajes gráficos que los ayuden a reconocer como primer paso: las diferencias entre dibujo y escritura, y entre escritura alfabética y numérica. Sin embargo, algunos miembros de las familias padres, hermanos, abuelas pueden contribuir a que los niños se familiaricen con la idea de que la escritura plantea sus propias exigencias cuando, por ejemplo, les proponen el desafío de buscar dónde dice algo que ellos ya saben recitar o cantar, o cuando escriben un cuento que los niños les dictan. La teoría de Vigotsky (1979) explica como esas personas cercanas física y afectivamente a los niños, son quienes los conducen a avanzar en el aprendizaje de nuevos significantes y como esta relación adquiere una características transferencial, en la medida en que incentiva el desarrollo cognitivo a partir de la transmisión de conocimientos, capacidades y estrategias de quienes la poseen (padres) a quienes la van a poseer (hijos).(Vigotsky,1979)

Con respecto a la lectura que algunos miembros de la familia les proporcionan a los niños: *Una madre expresó: "No me gusta leer y tampoco tengo tiempo. Con ocho hijos ¿quién tiene tiempo?"*

Coincidiendo con una investigación expuesta en los antecedentes, sobre las características familiares de los hogares pobres de Jadue (1996) la actitud materna depende de lo que ella ha recibido en su propio ambiente familiar. En algunos casos esta condición se va transmitiendo de una generación a otra, manteniéndose los patrones conductuales y culturales "heredados" de los padres, agravándose la situación por la carencia de modelos alternativos. El legado intergeneracional en las actividades familiares se produce por la dificultad de adoptar otras conductas que no sean estrategias necesarias para la sobrevivencia. De esta manera, el luchar por la supervivencia involucra y afecta la vida y la comunicación intrafamiliar.(Jadue,1996)

Las situaciones de alfabetización en los hogares de poblaciones urbano-

marginadas presentan características peculiares, alguna de estas pueden ser interpretadas como consecuencia de las condiciones económicas y materiales de vida de las familias. Por ejemplo, los hogares de estos niños comprenden espacios muy reducidos (en muchos casos una sola habitación). Por otro lado, es común encontrarse con una escasa cantidad de objetos materiales que se emplean para actividades diversas (por ejemplo, en una cama se duerme, se juega, se lee, se come y se apoyan los libros y cuadernos). Así lo manifestaron algunos niños en el grupo de discusión: *"La biblioteca es para guardar los libros, yo no tengo en mi casa….están en la cama"*.

La organización que caracteriza a estos hogares afecta también la modalidad que adoptan las situaciones de alfabetización. En efecto, la mayoría de las familias están compuestas por numerosos integrantes cuyos vínculos no siempre responden a los que son propios de la familia nuclear.

Estas situaciones de alfabetización dan lugar a que se superponga en tiempo y espacio con otras situaciones. En mucho de estos hogares la televisión permanece encendida como fondo que, por momentos capta la atención de los miembros de las familias.

Estos niños no sólo conviven con sus padres y hermanos sino también con sus abuelos, tíos y primos. Así mismo, los niños, en algunos casos, mantienen relaciones fluidas con familiares que colaboran con su participación en situaciones de alfabetización.

Así lo expresó una mamá de una de las niñas: *"juega a ser maestra con las tías, ellas leen, Zoe hace que lee libros"*.

Las características mencionadas dan lugar a que las situaciones de alfabetización no constituyan situaciones que se resuelvan en el marco de la interacción entre la madre y el niño, sino que involucra la presencia de múltiples y diversos participantes como en este caso las tías de la niña.

La motivación del niño frente a actividades que involucren el lenguaje escrito, constituye un indicador importante de la calidad del contexto alfabetizador, en la medida en que su presencia informa sobre la posibilidad de contar con modelos de identificación. Asimismo, ilustra acerca del tipo particular de interacciones que se mantienen entre adultos y niños a este respecto. Tales interacciones suelen vincularse con la valoración que manifiestan los adultos sobre determinadas actividades, por ejemplo de lectura y escritura compartidas, así como con la particular implementación de las mismas en formatos de realización conjunta que revisten carácter placentero. (Guidali Leunda, 2014).

Desde la perspectiva de Bourdieu, lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. En líneas generales, es posible afirmar que

algunas familias cuentan con algunos recursos, como libros, existencia de papel, cuadernos y lápices, esto no quiere decir que estamos en presencia de un ambiente alfabetizador rico, siendo las oportunidades de contacto con ese material y su relación con el lenguaje escrito. Para ello es menester disponer no sólo de un adulto alfabetizado cuyas prácticas de lecturas sean frecuentes sino contar con hogares que propicie que los niños participen en interacciones específicas con los cuidadores que favorezcan los aprendizajes de conocimientos previos a la lectura. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos y por la búsqueda constante de experiencias que les enriquezcan, lo que contribuye a que sus resultados educativos sean positivos.

Ahora bien, un bajo nivel educativo puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos. En relación del contexto con el nivel educacional de las madres en esta investigación conduce a pensar que a mayor año de estudios cursados por los padres aparecen porcentajes mayores de prácticas alfabetizadoras y disponibilidad de mejores recursos.

4.4. Nivel educativo de las madres y actividades de alfabetización

Para la mayoría de las madres la lectura no es una práctica habitual, y solo una disfruta de ella, en cuanto a las prácticas alfabetizadoras pocas informaron implementar prácticas relacionadas con la promoción de la alfabetización, pero a pesar de las informaciones proporcionadas es posible interrogarse si las madres ofrecen las actividades de lectura y escritura que dicen ofrecer. En tal sentido llaman la atención las diferencias encontradas entre las prácticas que mencionan las madres/abuela y las mencionadas por los niños en los grupos de discusión.

Cinco de las entrevistadas, que no finalizaron el nivel primario de escolaridad, han logrado un dominio básico o escaso de la lectura y la escritura y no están familiarizadas con la lectura literaria ni leen cuentos a sus hijos.

Ocho madres, han completado el nivel primario de escolaridad, pero no así la secundaria. Debido a ello, estas madres/abuela, en muchos casos, se apoyan en los niños o hijos mayores que se encuentran escolarizados para la consecución de las actividades de alfabetización. Es decir que el acompañamiento del proceso inicial en las habilidades previas a la lectura, algunas madres derivan esa tarea a sus hijos mayores o personas que pueden colaborar en las actividades escolares.

Sólo tres de las entrevistadas finalizaron el nivel secundario de escolaridad, transitando una de ellas por el nivel superior.

En términos generales las familias de los niños están conformados por adultos con bajo nivel de escolaridad y por niños mayores que asisten a la escuela primaria o secundaria.

Las entrevistadas que no alcanzaron en promedio siete años de escolaridad, han logrado un dominio básico o escaso de la lectura y la escritura y no están familiarizados con la lectura de cuentos ni con actividades que impliquen una reflexión sobre el sistema de escritura. Debido a esto, algunas madres en muchos casos se apoyan en los niños mayores que se encuentran escolarizados para la realización de actividades de alfabetización.

La baja escolaridad de algunas madres involucra el acceso a determinadas fuentes de trabajo y esto directamente relacionado con la adquisición de bienes mínimos lo que influye en la no disponibilidad de textos y materiales que ayuden a los niños al éxito escolar limitando familiarizarse con libros, lápices, cuadernos, etc.

4.5. La importancia del lenguaje

En el aspecto lingüístico, la manifestación de las primeras palabras constituye un hito significativo en el desarrollo infantil. Sin embargo, no siempre los padres registran la edad de ese hecho, ni son ajustadas sus concepciones acerca de las características de la producción y comprensión del lenguaje de los niños de cinco años. Esto es particularmente significativo si se considera que a esta edad los niños alcanzan niveles altos de competencia lingüística y comunicativa.

En cuanto a la comprensión del lenguaje actual de los niños, la mayoría informa que no tienen dificultades al respecto. No obstante, cabe plantear algunos interrogantes respecto del desempeño lingüístico real de los niños, habida cuenta de los resultados obtenidos en las pruebas que involucran a la comprensión verbal, que se desarrolla en el aula a través del "Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo", propuesto desde el diseño curricular de la provincia de Entre Ríos, en el que se trabaja con poesías, textos, trabalenguas, sílabas iniciales y finales, intensificando la instrucción sistemática basada en el principio alfabético ,es decir que representa las unidades mínimas del lenguaje oral, los fonemas, consistiendo básicamente en la correspondencia biunívoca entre los fonemas del lenguaje oral y los grafemas del lenguaje escrito.

Strickland sostiene que los niños no aprenden lo fónico en el vacío. Señalando la importancia del contexto familiar y escolar, así como el valor de las experiencias informales, considera que los niños aprenden mejor cuando los adultos se ocupan de ellos y planifican las actividades y experiencias específicas que favorezcan los aprendizajes de los conocimientos previos a la lectura de una manera divertida y placentera. (Strickland en Braslavsky, 2005)

4.6. Las familias, el entorno y las representaciones sobre la escritura

Mientras que en las familias con menos integrantes y mayor nivel educativo de la madre existe material impreso de diferente naturaleza, entre ellos libros destinados a los niños, en las familias donde exceden los seis habitantes por hogar sucede lo contrario, es decir en este trabajo se encontraron situaciones heterogéneas en

las características de los hogares, en las familias donde aparece un bajo nivel educacional materno se observan carencias en la disponibilidad de materiales que favorece la alfabetización. De hecho, la interacción frecuente de los niños con los textos, particularmente con libros de cuentos, favorece el conocimiento sobre lo escrito. En caso contrario, cuando esto no ocurre, la interacción con la escritura se ve reducida de manera significativa.

Por ende, debe ser la escuela la que les proporcione todas las herramientas que permitan superar las diferencias por la falta de estas experiencias previas con las que se ven favorecidos algunos alumnos. Los trabajos de Piacente, Marder, Resches y Ledesma (2006) señalan que las diferencias tienen que ver con el contexto alfabetizador familiar constituido por variables como la disponibilidad de material impreso, la frecuencia con que se les lee a los niños, la edad en que comenzaron a leerles, la frecuencia con la que piden que les lean o con la que miran libros por sí mismos, los hábitos de lectura de los cuidadores, la observación de actividades de lectura y escritura de los padres. Pero, desde esta perspectiva, lo importante no es el contexto alfabetizador familiar que se posee sino cómo se transmite.

Las familias, según Bourdieu, son cuerpos articulados animados, es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios.

Esta tendencia está en el principio de las estrategias de reproducción, estrategias matrimoniales, estrategias de sucesión, estrategias económicas y sobre todo, estrategias educativas. Las familias invierten en la educación escolar, en tiempo de transmisión, en ayuda de todo tipo y, en ciertos casos, en dinero. (Bourdieu, 1997).

Para esto, es menester disponer no sólo de adultos alfabetizados, cuyas prácticas de lectura y escritura sean variadas y frecuentes, materiales de lectura y escritura, sino además, contar con hogares en los que se propicie que los niños participen en interacciones específicas con los cuidadores, que favorezcan los aprendizajes de conocimientos previos a la lectura: aprender el nombre de las letras, la escritura del nombre propio y otras palabras familiares.(Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006)

En este trabajo de investigación llaman la atención algunas cuestiones que deberían ser indagadas con mayor profundidad. Los niños, mayoritariamente, solicitan que les lean diariamente, una o dos veces a la semana, circunstancia que contrasta con las prácticas parentales efectivas, ya que lo hacen con una frecuencia mucho menor que la apetecida por los niños, o no lo hacen.

Cabe señalar que las diferencias en torno a las producciones infantiles no refieren a la frecuencia con las que las realizan, sino más bien al tipo de producción que los niños son capaces de realizar.

Las respuestas satisfactorias de las madres en muchos ítems pueden ser interpretadas como deseabilidad social que las impulsa, siendo este un dato no menor puesto que ilustra secundariamente sobre los conocimientos y representaciones que tienen las madres sobre las prácticas y resultar beneficiosas para sus hijos.

Algunas encuestadas informan que sus hijos de cinco años saben escribir su nombre o lo pueden copiar, resultado discordante con las prácticas de enseñanza diarias en el jardín. La abuela entrevistada expresó lo siguiente: "*Ya sabe escribir, le copia todo a los hermanos"*.

"El aprendizaje de la escritura no es espontáneo como la adquisición de la oralidad ni se produce por la sola inmersión e interacción del sujeto en una comunidad alfabetizada; por el contrario, la lengua escrita se aprende y el desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requiere enseñanza ya que no es de origen biológico sino que, dentro de un proceso de desarrollo general pertenece a los procesos de origen sociocultural". (Vigotsky, 1979: 78).

En las etapas iniciales del proceso de alfabetización nos podemos encontrar con frases como: "es que todavía no sabe escribir", o cuando para comentar una producción escrita por un niño que está en el nivel alfabético, señalan: "ya escribe bien" dice Nemirovsky (1999). Estos comentarios evidencian al menos a que los niños escriban a su manera pero que aún no han hecho suya la idea de que quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya sabe escribir y lo hace bien (de acuerdo con la hipótesis que sustenta en ese momento). De modo que no habría textos producidos por sujetos que no saben escribir, ni textos mal escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura, se trata, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura. (Nemirovsky, 1999).

4.7. Los textos por sí mismos no bastan…

Algunas de las entrevistadas declararon la enseñanza de letras y palabras, números y palabras escritas compartidas a sus hijos más de dos veces por semana y responder a los pedidos de lectura de los niños. Por el contrario, un grupo sensiblemente mayor de niños, informa en los grupos de discusión que sus madres no acceden al pedido de lectura o actividades compartidas de escritura.

Una mamá comentaba: *"Eso le enseñan los hermanos, las letras, las palabras... él quiere escribir"*.

El entorno tiene un papel decisivo en dicho proceso sostiene Miriam Nemirovsky. Las posibilidades sociales y culturales con las que un sujeto cuenta son determinantes en su alfabetización porque para avanzar en ella requiere de textos y de usuarios de textos. Los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad a fin de ir conociendo y apropiándose de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada. La alfabetización de un sujeto es, por lo tanto, un proceso social. (Nemirovsky, 2009).

El grado de desarrollo cognitivo alcanzado y las estrategias utilizadas por los

niños para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, son indispensables para la adquisición de la lectura y la escritura. Estas habilidades se conquistan a través de experiencias que el niño adquiere en el hogar, antes del inicio de la tarea escolar.

Los datos que se obtienen en actividades relacionadas con la alfabetización en la sala definen que son muy pocos los niños que escriben su nombre y algunas otras palabras.

Las prácticas de enseñanza relativas al nombre propio, por ejemplo, le posibilitan al niño la identificación de algunas letras, pero sobre todo le permite conocer y leer su nombre sin conocer las letras, esto muestra que las familias tienen sus propias formas de alfabetizar. Concluyendo: "La ayuda que brinda el adulto para acercar el niño al mundo de la cultura letrada es sin duda una práctica guiada, puede observarse que las particularidades en las prácticas implementadas por las diferentes familias pueden obedecer más a la conformación familiar, en este caso la nuclear y las monoparentales que propician un ambiente más armónico y relajado para implementar este tipo de prácticas que el ambiente que se vive en las familias extensas". (Ferreiro y Teberosky, 2011: 273).

4.8. Cantidad de libros versus nivel educativo de la madre…

La variable cantidad de libros en el hogar se relaciona tanto con el nivel educacional de la madre como con la frecuencia en que ésta lee al niño y con el disfrute de esta actividad de parte del niño. Razonablemente, puede atribuirse a la existencia de material gráfico una intensificación de las actividades de lectura, sobre la base de un mayor interés, y posiblemente disponibilidad de recursos. Es de destacar que existe un porcentaje menor de madres con educación secundaria completa, lo que, en algunos casos, habla en favor de la existencia de prácticas y condiciones positivas para establecer un ambiente alfabetizador más rico.

Estos resultados sugieren que, a pesar de las dificultades económicas y otras tensiones a las que hacen frente las familias de estratos medios bajos, algunas pocas logran entablar formatos de interacción que resultan propicios para favorecer habilidades previas a la alfabetización formal.

Es decir que, si bien la pertenencia a un estrato sociocultural implica una comunalidad de experiencias vitales, su uniformidad puede ser cuestionada. En principio, por la multiplicidad de variables a ser consideradas y, en segundo lugar, por la variabilidad que puede observarse en el interior de cada una de ellas.

La cuestión que se plantea es saber cuál de las diferencias encontradas se relaciona de manera más aguda con la motivación del niño frente a tareas relativas al lenguaje escrito, vinculadas a las posibilidades ulteriores de éxito en la escuela, tal como afirman Burgess, Hecht y Lonigan en (Querejeta, Piacente, Marder, Resches, Urrutia, 2005) en el análisis de las variables que integran las características y recursos hogareños.

En este estudio se observó que la motivación del niño hacia actividades relacionadas con la lectura, se asocia específicamente con las prácticas que efectivamente se

implementan con ellos, cuando se interacciona a la hora de narrarles un cuento, cuando se incentiva de manera sostenida para que juntos observen textos en publicidades, volantes y folletos de propagandas, en cartelería pública, entre otros.

En general, el adulto realiza cotidianamente una serie de actos de lectura frente al niño, sin transmitirle explícitamente su significación. Así, por ejemplo un adulto busca información en lo escrito no sólo cuando lee el diario o un libro, sino también cuando lee indicadores callejeros para orientarse, un prospecto médico, una receta de comida, boletas de compras, etcétera. Ahora bien, dice Ferreiro y Teberosky (2011) ¿cuáles son las claves que utiliza el niño para decidir si alguien está leyendo? ¿Los niños, que no son lectores en el sentido tradicional, necesitan escuchar que otros lean en voz alta para saber que se está leyendo? Obviamente que no es sólo la presencia de la voz, sino la postura, la dirección de la mirada, o el tipo de exploración que realizan los ojos son los indicadores que le sirven al niño para saber si el adulto está actuando sobre un portador de texto.

Entonces cómo interpreta el niño esta serie de actos si vemos que desde temprano tiende a imitar los modelos del mundo, aun cuando su función o su intención no le sean transmitidas explícitamente. Así, por ejemplo, un niño de dos o tres imita el acto de hablar por teléfono, utilizando gestos que indican cuál es el modelo imitado. Así también pueden hacer "como si" leyera, reproduciendo los gestos observados en el adulto.

La población con la que se trabajó en esta investigación proviene de un medio urbano de clase baja, evidentemente la importancia otorgada a la actividad de lectura es diferente a otro medio social. La cantidad de material escrito y de lectoresa disposición del niño tampoco es la misma, pero es necesario recordar que aun el niño que venga de sectores más desfavorecidos vive inmerso en una cultura letrada aunque sus padres sean analfabetos. El solo hecho de salir a la calle es suficiente para mostrar la presencia de la escritura a su alrededor. Su valor social es tal que no podría pensarse en prescindir de ella. Por eso se parte de la hipótesis de que incluso para el niño del contexto desfavorable, la escritura es un objeto potencial de atención y de reflexión intelectual. (Ferreiro y Teberosky, 2011: 209-210).

4.9. Hábitos lectores y prácticas alfabetizadoras

Asimismo, no se encuentran relacionados los hábitos lectores de los padres y las prácticas alfabetizadoras que implementan. Estos hallazgos confirman que no se trata simplemente de diferencias en positivo respecto de una cantidad de variables singulares, sino de las acciones que se llevan a cabo efectivamente en interacción con los niños. Un padre puede estar mejor o peor alfabetizado, obviamente una vez sobrepasado el nivel que garantiza habilidades de lectura, o leer más tiempo por día, o disfrutar en mayor o menor medida con esa actividad, pero esto resulta relativamente irrelevante si no lee con el niño en formatos de interacción, que por su misma naturaleza resulten contingentes, creativos, abiertos y habituales, de modo

tal que se conviertan en una escena rutinaria de intercambios hogareños.

En otros estudios se ha constatado, por ejemplo que las prácticas de lectura de los adultos, por mayor disfrute que dispensen a los lectores tiene una escasa resonancia sobre el desarrollo de lenguaje infantil (Share & al., 1984, De Baryshe, Caufield, Witty, Sidden, Holr & Reich, 1991, Scarborough, Dobrich & Hager, 1991, Whiterhurst, 1992 en Piacente, Marder, y Resches, 2008.)

Esta circunstancia informa sobre las oportunidades insuficientes de interacción para la mayoría de los niños.

La información obtenida en la encuesta estructurada, evidencia que, generalmente, los niños realizan actividades vinculadas a la lectura y la escritura solos. Pocas veces recurren a un adulto, cuando se trata de prácticas individuales como el dibujo, o solicitan ayuda a hermanos mayores.

La diferencia en los tipos de hogares examinados reside más bien en la disponibilidad de libros en el hogar y las prácticas alfabetizadoras con intervenciones en la lectura de cuentos, lecturas y escrituras compartidas en familia.

Según la teoría socioculturalista, citada por Ferreiro y Teberosky (2011) los niños cuando se relacionan con los portadores de texto, comienzan a identificar palabras aisladas, le dan sentido a lo escrito y construyen sus propias hipótesis. Por eso es muy importante reflexionar sobre el poco uso de las prácticas de portadores de texto en los diferentes tipos de familia.

Esta situación lleva a plantear unos interrogantes en consonancia con la investigación que se llevó adelante, las familias monoparentales y extensas parecieran ejercer prácticas de mayor intensidad relacionadas con la motivación y prácticas alfabetizadoras.

Una mamá que vive sola con sus dos hijos expresó: *"Me siento con Cami a dibujar o a escribir a veces, a las cansadas… porque ella me pide siempre que le enseñe las letras y los números, no lo hago siempre porque no tengo tanto tiempo, aparte el más chico le saca los lápices y ella se enoja"… "sabe escribir su nombre, escribe mamá, papá y Juani…"*

En las familias monoparentales, o en familias cuya cantidad de miembros sea reducida aparentan poseer un compromiso mayor con el aprendizaje del lenguaje escrito, existiendo una correlación positiva con el tiempo que destinan los padres o familiares a estas prácticas y el grado de compromiso con el que las asumen.

En las familias extensas, el beneficio estaría dado en la relación que se establece con los otros niños mayores haciendo uso cotidiano de las prácticas alfabetizadoras en el hogar.

Una mamá comentó: *"Juega a ser maestra con las tías , ellas leen, Zoe hace que lee libros.*

En las situaciones de lectura con niños no sólo el acto de leer es importante, también lo son las conversaciones que el lector y el niño tienen, el uno con el otro, durante la lectura, la calidad afectiva de estas interacciones y los intercambios que se suscitan a propósito de lo leído.

También en estos hogares aparecen antecedentes de los otros hijos y familiares sobre el apoyo escolar que los adultos brindan y destacan las prácticas alfabetizadoras que los hermanos proporcionan a los niños de jardín.

"La mayoría de los niños hace una distinción entre texto y dibujo indicando que el dibujo sirve "para mirar" o "para ver", en tanto que el texto sirve para leer. Cuando preguntamos porqué se puede leer en el texto, la mayoría de los niños dice porque hay letras. Ningún niño ha indicado las imágenes solamente como siendo para leer, pero varios han indicado a la vez texto e imagen, como si ambos fueran complementarios para proceder a un acto de lectura. Esto no implica necesariamente que texto e imagen se confundan". (Ferreiro y Teberosky, 2011: 59-60)

No es lo mismo "escuchar leer" que "leer a través de una voz". Es importante que los adultos comprendan que, cuando ellos leen un cuento en voz alta a los niños, son estos últimos quienes están construyendo el sentido del texto, aplicando numerosas estrategias lectoras. "Si leer es comprender un texto escrito, jerarquizar lo más importante y desechar lo accesorio, establecer relaciones entre sus diferentes partes, inferir lo no dicho, el niño pequeño que todavía no domina el sistema de escritura puede conectarse con (y apropiarse de) el lenguaje escrito a través de la voz de otro." Kaufman (2009 en Guidali Leunda, 2014:38). En estos hogares se hace visible las pocas situaciones de prácticas de lecturas ya sean compartidas o individuales.

4.10. Más television que computadora

La disponibilidad de uso de televisor y computadora constituye un dato que permite examinar la posibilidad de implementación de ciertas prácticas alfabetizadoras y de ciertas condiciones del hogar. El tiempo de exposición a la televisión es alto en estos niños, muchos se acuestan y se levantan con la televisión prendida. Algunos niños tienen escaso tiempo de diálogo con los adultos. La influencia de la televisión parece tanto más fuerte y decisiva cuanto más débil sea el tejido cultural familiar y comunitario del niño. La televisión, más que una fuerza que aleje al niño de otras cosas, podría ocupar el tiempo por defecto, cuando no existan oportunidades para realizar otras actividades. Los niños se inclinan por ver la televisión, ante la carencia de alternativas, especialmente el juego con amigos o actividades extraescolares (deportes, idiomas, danzas, etc.). Es una actitud de refugio, pues han sido expulsados de las calles que puede tener diversidad de peligros en barrios en los que el espacio puede estar monopolizado por ciertos grupos, situación habitual en las Villas en las que residen.

Al pasar tiempos prolongados frente a las pantallas, los niños están sometidos a sobrecargas de estímulos, algunos adultos toman conocimiento que es necesario considerar experiencias y actividades fuera del horario escolar.

Una mamá comentó que lleva a su niña a realizar actividades extraescolares: *"Hannah hace danzas clásicas, le encanta, yo también hice cuando era chica… va dos veces por semana, a veces la lleva el papá o el abuelo (...) porque si está en casa mira la tele o está en la compu…muy quieta…"*

Muchas veces, los adultos usan la televisión como medio para tener a los niños entretenidos, por lo que muchos de ellos ven la televisión solos, sin un adulto que los controle, lo cual es perjudicial ya que nadie restringe ni el tiempo ni la programación. Además, los padres, muchas veces utilizan la televisión como premio cuando el niño obedece y como castigo, al prohibirla, en caso contrario.

En relación con esto, una mamá señalaba en la entrevista inicial: *"Cuando se porta mal, obvio que no hay televisión, es la* única *manera que a veces nos hace caso…"*

El tiempo de lectura contrasta con el destinado a mirar televisión, siendo éste último significativamente mayor en su duración temporal. Por ejemplo, una de las madres entrevistadas, informaba que su niño pasa frente al televisor más de siete horas diarias.

VI. Conclusiones

En este último apartado, en primer lugar, se recuperan las preguntas y objetivos formulados en el primero, con la intención de presentar una síntesis de los resultados a los que se ha arribado a partir del análisis realizado.

El interrogante de esta indagación, formulado del siguiente modo: ¿cuáles son las características del contexto alfabetizador familiar de los niños de la sala de cinco años -turno tarde- del jardín de infantes de la escuela pública Nº 21 "Juan B. Terán" de la ciudad de Paraná? guió el proceso llevado a cabo.

En relación con los objetivos propuestos, en primer lugar, me interesó generar un conocimiento en torno a los rasgos del contexto alfabetizador de este grupo particular de niños, recuperando las significaciones y sentidos de los miembros de sus grupos familiares (madres, padres, tíos, abuelos, niños) y , fundamentalmente, a través del mismo, proponer ciertas revisiones y mejoras de las prácticas de enseñanza en torno a la alfabetización en el nivel inicial, así como el diseño de acciones que tiendan a enriquecer los lazos escuela–familia en relación con el proceso de alfabetización de los niños.

En este sentido, en segundo lugar, se presentan algunas propuestas para enriquecer las prácticas educativas en el jardín de infantes y el contexto alfabetizador familiar de los niños.

Finalmente, se plantean algunas reflexiones que este estudio me permitió pensar como docente de nivel inicial.

1.No todos los contextos Familiares son idénticos

Fundamentalmente, los instrumentos de recolección de datos (entrevista inicial, encuesta estructurada y grupos de discusión con niños) han permitido reconocer ciertas similitudes entre las características de los contextos alfabetizadores familiares de este grupo de niños, así como algunas singularidades que los diferencian. Es decir, no todos los contextos familiares son idénticos, los ambientes alfabetizadores y las experiencias con la lectura y la escritura difieren de unas familias a otras, tal como lo señalan Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari (1989).

En este estudio, como similitud, se ha encontrado que en la mayoría de los contextos alfabetizadores de hogares de poblaciones urbano marginadas no se dispone de gran cantidad de textos y que no se hace mucho uso de ellos reconociendo, en general, un contacto con la lengua escrita de forma excepcional, lo cual plantea una escasez de experiencias relacionadas con la lectura y escritura y el desarrollo de habilidades comunicativas que les permitan desenvolverse en diferentes contextos y un acceso temprano al mundo de la alfabetización.

Las diferencias encontradas en relación con el contexto alfabetizador familiar se han reconocido respecto de la disponibilidad de material para la lectura y la escritura así como de las experiencias generadas en torno a dichos materiales.

En escaso porcentaje de hogares, se dispone de material que favorece la alfabetización. En dichos hogares, al cruzar información entre los instrumentos de recolección de datos, se encontró que los padres y madres poseen mayor cantidad de años de escolaridad. De este modo, podrían inferirse, para este grupo, coincidencias entre nivel de escolaridad, disponibilidad de recursos vinculados con la lectura, como libros de cuentos y presencia de prácticas compartidas, como leer, escribir y dibujar con los niños. Estas familias suelen ofrecer a sus hijos mayor cantidad de recursos y experiencias relativos a las interacciones con situaciones de lectura y escritura. A su vez, estos indicadores tuvieron influencia a la hora de analizar la motivación de los niños frente a las actividades que involucran el lenguaje escrito, lo que se indagó especialmente a través de los grupos de discusión.

Cuando las familias muestran sensibilidad hacia las actividades alfabetizadoras, como lo expresaron algunas mamás de este trabajo, se incrementa la motivación de los niños y sus prácticas reales frente a la lectura y la escritura.

Cabe señalar también que más allá de la disponibilidad de recursos y hábitos lectores de la madre, las madres, padres o adultos a cargo de los niños, con mayor nivel educativo alcanzado (educación secundaria y terciaria) -quienes coincidentemente cuentan con mejores condiciones laborales y trabajos más calificados- asumen un compromiso mayor con la asistencia regular de los pequeños al jardín de infantes. Podría inferirse que esto se debe al conocimiento que tienen respecto de la obligatoriedad del nivel (cuatro y cinco años) como así también con la valoración que otorgan a las prácticas educativas formales y las expectativas relativas a la educación de sus hijos. En este sentido, dichos padres o adultos, mantienen un contacto frecuente y un grado de involucramiento con las actividades propuestas por la institución escolar, no siempre presente en los demás.

En el presente estudio se examinó la presencia y frecuencia de un conjunto de prácticas, tales como el contar cuentos y participar de situaciones de escritura compartida, lo que permitió describir y comprender algunos rasgos del contexto alfabetizador familiar.

En este sentido, pudo reconocerse que la frecuencia de dichas prácticas y las producciones informadas por las madres de los niños no siempre está en consonancia con las prácticas que dicen implementar.

La mayoría de los niños de esta investigación, según lo expresaron en los grupos de discusión, solicitan con frecuencia regular la lectura de cuentos, a la vez que expresaron la ausencia o insuficiencia en sus hogares de tales prácticas promotoras de la lectura. Además las respuestas de las madres deben ser analizadas teniendo en cuenta la deseabilidad social que seguramente estuvo presente en las contestaciones, ellas parecen conocer y ser conscientes de las demandas de sus hijos. Esto, probablemente, afectó las respuestas de las madres en la encuesta y se constituye en un indicador indirecto de la sabiduría materna en relación a las buenas prácticas promotoras de la alfabetización inicial.

Por otro lado, retomando el concepto de contexto alfabetizador familiar planteado, entendido como el conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participan los niños, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito, esta indagación nos permite plantear la importancia que adquieren también los pares en dichas experiencias e interacciones en torno a la alfabetización.

En el grupo estudiado, se reconoció la presencia y participación de los hermanos mayores, primos o tíos, como sujetos que forman parte importante de las relaciones intrafamiliares, promoviendo prácticas de escritura y lectura con los niños.

En relación con ello cabe señalar que en los hogares de los niños de la muestra, por lo expresado por los adultos en la encuesta y por los niños en los grupos de discusión, se reconoció un importante porcentaje de situaciones en las que un niño mayor era quien estructuraba y regulaba las situaciones de lectura y escritura, determinando el espacio que el niño pequeño podía asumir en dichas actividades.

Los resultados mostraron que en los hogares o familias más numerosas solían participar, en las interacciones con los niños, más primos, hermanos mayores o tíos, quienes colaboran de distintos modos con los pequeños facilitando su acceso a la lectura y la escritura, actuando como mediadores relevantes en distintas situaciones relativas a la alfabetización. Abordar la alfabetización desde una metodología participativa es reorientar la dinámica de trabajo con la familia, recuperando el espacio de encuentro con todos sus miembros y mejorar la calidad del vínculo entre ellos a través de la lectura.

A través de las prácticas educativas familiares se logra distinguir la dinámica familiar, la importancia del otro en el proceso de aprendizaje es fundamental, la interacción del niño con los demás, ya sean hermanos, tíos, primos o quienes posean el conocimiento que el niño no posee le permite avanzar logrando el objetivo de la tarea construyendo puentes entre lo que sabe y la nueva información que ha de aprender, buscando soluciones a sus obstáculos y propiciando el avance del desarrollo cognitivo.

Si partimos de sostener que estas primeras experiencias de alfabetización en el hogar tienen una influencia importante en los aprendizajes de los niños en el jardín de infantes, reconocer la diversidad de las mismas, compromete a los docentes de nivel inicial a atender las diferencias en las prácticas tempranas de los niños y generar un contexto alfabetizador que contribuya a garantizar la igualdad de oportunidades educativas en la sala de nivel inicial, especialmente con los niños desfavorecidos socioeconómica y culturalmente.

Coincidiendo con los trabajos de Piacente y equipo (2006), se sostiene que la escuela debe conocer y trabajar sobre estas diferencias y abstenerse de atribuir a los niños de sectores sociales vulnerables la “carga” de un déficit, cualquiera sea el origen.

Es necesario pensar entonces que es la escuela la que debe proporcionarles todas las herramientas que permitan superar las diferencias por la falta de esta experiencias previas con las que se ven favorecidos algunos niños.

En el momento del ingreso a la escolaridad obligatoria, los conocimientos y experiencias infantiles suelen ser muy variados, circunstancia que marcará diferencias en los aprendizajes iniciales. En esta investigación algunos niños comienzan el ciclo lectivo escribiendo sus nombres, otros pocos también reconociendo algunas palabras significativas, en otro extremo encontramos niños que no reconocen su nombre, ni siquiera su inicial, coincidiendo que nunca han tenido a disposición lápiz y papel. A partir de estas diferencias retomo ideas planteadas en el apartado inicial, para sostener y concluir que "no comienzan este largo proceso de la misma manera quienes ya han escuchado leer en voz alta, quienes han podido interactuar con libros y hablar sobre las obras, quienes se han hecho preguntas sobre el sentido de las marcas que ven en distintos textos y los que no han tenido esa oportunidad". (Consejo General de Educación, 2008)

2.El valor del jardín de infantes

¿Cómo contribuir en el nivel inicial a garantizar la igualdad de oportunidades educativas?, ¿cómo generar en el contexto de las salas oportunidades para que todos los niños enriquezcan su proceso de alfabetización?

Frente a lo expuesto, diré que el jardín de infantes tiene un papel fundamental en la generación de experiencias que sean oportunidades de desarrollo y aprendizaje lingüístico para todos los niños y niñas. En este sentido, tiene que constituirse como un ambiente alfabetizador, brindando a los niños la posibilidad de interactuar con un conjunto de prácticas sociales que se organicen alrededor de lo escrito.

Desde una perspectiva piagetiana, Ferreiro afirma que todos los objetos a los cuales los adultos dan importancia son objetos de atención por parte de los niños, y que si éstos perciben que la escritura es importante para los adultos, seguramente van a tratar de apropiarse de ella (Ferreiro, en Guidali Leunda, 2014). A su vez, la misma autora señala la importancia de la inmersión temprana de los niños en la cultura letrada; escuchar leer en voz alta, ver escribir, tener la oportunidad de producir marcas intencionales, participar en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido, plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta. Acciones y prácticas sociales en torno a la lectura y la escritura que estarían facilitando la comprensión de la relación entre las marcas gráficas y el lenguaje. Ferreiro (en Guidali Leunda, 2014)

No se trata de ofrecer un espacio ambientado con letras, sino un lugar donde el maestro y los niños ejerzan las prácticas de lectura y escritura en su sentido social. La "sola lectura de textos" y la presencia de una biblioteca en el aula con libros que

los niños pueden tomar, no es en sí misma suficiente, si se consideran los múltiples conocimientos y habilidades que implica el proceso de alfabetización. Es necesario promover, desde las salas del nivel inicial, interacciones con textos y prácticas culturales. Los niños han de tener la posibilidad de explorar la mayor cantidad de materiales escritos de circulación social: libros, diarios, enciclopedias, diccionarios, guías de teléfono, agendas, mapas, folletos, revistas, propagandas y publicidades, formularios, recetas, entre otros y de trabajar con instrumentos y herramientas como lápices, papeles, cuadernos, máquinas de escribir, computadoras. Además, explorar la lengua escrita como patrimonio supone conocer lugares como bibliotecas, videotecas, librerías, museos y cines. Saberes y prácticas que ayudan a los niños a conocer y entender qué hacen y saben hacer las personas alfabetizadas e incentivan su interés y curiosidad por la lectura y la escritura y sus espacios culturales.

Asi, en el nivel inicial la escritura puede constituir una herramienta que medie las actividades, al igual que en las situaciones naturales en los hogares. Según Sarlé (2006) "cuando se concibe a la alfabetización como una herramienta cultural que media y configura la textura de las actividades, su aprendizaje no implica dejar de lado el juego y otras tareas, sino que los conocimientos y habilidades que ésta comprende se pueden ir adquiriendo en "una atmósfera lúdica", durante el desarrollo mismo de actividades variadas, siempre que éstas se planifiquen sistemáticamente incorporando el andamiaje de la maestra como sostén de los aprendizajes". (Sarlé, 2006: 70)

3.Mucho para pensar y hacer

Una de las cuestiones necesarias para abordar la alfabetización inicial es conformar verdaderas comunidades, compuestas por los adultos responsables que conviven con los niños -madres, padres, abuelos, hermanos mayores- como también por los adultos de la escuela -docentes, directivos-, ya que se hace necesario repensar las interacciones que, en torno a las experiencias y prácticas de lectura y escritura puedan producirse, articularse y potenciarse mutuamente.

Desde la perspectiva del constructivismo social, la familia es visualizada como el primer espacio alfabetizador que provoca acciones letradas. En consecuencia este ambiente letrado resultará de algunas condiciones: la disponibilidad en el hogar de materiales propios de la cultura escrita, el entorno social que enseñe y promueva el hacer uso de ellos y el acceso a las prácticas sociales.

El nivel inicial debería tomar en cuenta los perfiles de las familias y los niños que ingresan a la escuela.

Torres señala que los programas de "alfabetización familiar" en los países desarrollados, orientan a padres y madres de familia a leer en voz alta a sus hijos todas las noches al acostarlos, algo que está vedado a millones de padres y madres en familias pobres, ya sea porque no saben leer, porque no tienen nada para leer a

sus hijos, ya sea porque no tienen luz eléctrica o condiciones mínimas en el hogar, o porque simplemente la batalla por la supervivencia no deja tiempo ni energías para nada más (Torres, en Guidali Leunda, 2014)

"El aprendizaje de la escritura no es espontáneo como la adquisición de la oralidad ni se produce por la sola inmersión e interacción del sujeto en una comunidad alfabetizada. Por el contrario, la lengua escrita se aprende y el desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requiere enseñanza ya que no es de origen biológico sino que, dentro de un proceso de desarrollo general pertenece a los procesos de origen sociocultural". (Vigotsky, 1979:78)

El proceso paulatino de construcción de significado implícito en esas escrituras descansa también en el territorio de la representación, en ese hacer de cuenta que le permite al niño "leer y escribir" valiéndose de signos. Una mirada a las producciones propias de esta edad puede mostrar la presencia de múltiples escrituras en su vida cotidiana como lo señalaron, entre otras, Ferreiro y Teberosky (en Reyes, 2012). "La investigación de estas autoras de acerca de las hipótesis que el niño va construyendo sobre el lenguaje escrito, y que evidencian su toma gradual de conciencia de las convenciones culturales de la escritura, demuestra nuevamente la evolución continua que es inherente a los hechos de lenguaje: el niño se hace preguntas sobre los signos gráficos y va diferenciando cada vez más, con mayor agudeza, lo dibujado de lo escrito. Poco a poco puede descubrir que puede escribir su nombre para identificar sus trabajos y para afirmar su identidad". (Reyes, 2012:94)

Las historias que el niño narra en sus dibujos y en las que comienzan a aparecer números y letras con intención significativa demuestran que el niño escribe mucho antes de ser considerado escritor en el sentido convencional que asigna la escuela a este vocablo. Ferreiro y Teberosky (en Reyes, 2012)

La idea de que aprender a leer a una determinada edad es parte del desarrollo biológico, y por ello un proceso similar o comparable a la aparición de los dientes o a los comienzos espontáneos del habla, es un obstáculo importante para muchos padres que conciben la alfabetización a partir de la idea de madurez.

Con respecto a este tema una mamá expresó: *"No les leo cuando son chiquitos, me parece que no están maduros para entender"*.

Esta concepción suele ser doblemente nociva: si el niño es pequeño no se adelanta la enseñanza porque *"todavía no está maduro"* pero si tiene la edad indicada y no ha aprendido a leer, se considera que por sí sola la maduración física y neurológica correspondiente a la edad debería haberlo preparado, independientemente de la enseñanza que se le haya brindado.

En síntesis, el marco de referencia conceptual de esta investigación concibe el proceso de adquisición del lenguaje escrito como un proceso de construcción social colectivo, en el cual juega un rol preponderante el contexto alfabetizador en que los individuos se desarrollan en edades tempranas y en el que la familia

asume un papel central en términos de constituirse como mediador significativo. Es importante remarcar la importancia del entorno social y familiar de los niños, concibiendo la alfabetización como un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sociales, sobre todo en las de los niños con las personas más cercanas de su entorno. Estas personas les sirven de modelo, les ofrecen materiales, crean expectativas y los ayudan a apropiarse de la cultura escrita.

"Los niños aprenden a leer y a escribir textos, leyendo y escribiendo textos. Entonces, es absolutamente imprescindible que la escuela se constituya en un ambiente alfabetizador para que los niños puedan encontrar en su interior condiciones parecidas a las que existen en los medios sociales favorables para promover el aprendizaje de la lectura y de la escritura". (Nemirovsky, 2009: 3). En esto consiste el desafío fundamental de la escuela y en este caso, del nivel inicial.

Pero habría que precisar esas condiciones porque, aunque en toda escuela hay textos y personas que los usan, sin embargo, no siempre podríamos decir que ésta se constituya en un ambiente propiamente alfabetizador.

4. Comenzar desde temprano... tendiendo puentes entre la escuela y la Familia

Entre los objetivos de acción de esta investigación se propuso, a partir de los resultados que se desprenden del análisis interpretativo, presentar algunos lineamientos a modo de propuestas destinadas a promover la alfabetización temprana de estos niños. Es fundamental que el nivel inicial, recupere los conocimientos de los niños, buscando, a partir de allí, ampliar sus experiencias con la cultura escrita con la intención de enriquecer sus procesos de alfabetización.

El proceso de alfabetización se realiza a lo largo de toda la vida. El aprendizaje de la lectura, la escritura, y las competencias lingüísticas es un proceso cuyas bases se deben construir desde la más temprana edad.

La creación de vínculos entre la familia y la institución escolar es fundamental. Surge la necesidad de focalizar la estrategia de intervención en una doble acción, una que tendiera a promover avances en el propio proceso de alfabetización del adulto de referencia del niño, y otra orientada a que este adulto, padre, madre, abuelo, hermano, sea capaz de potenciar hábitos lectores de los niños. Se proponen algunas acciones en las que, desde la escuela, se trabaje con los padres y los niños en diversas situaciones en torno a la lectura y la escritura para que los adultos experimenten el valor de estas en la motivación de los niños. Encuentros que invitan a los miembros de la familia - madre, padre, abuelos, tíos, hermanos mayores – a participar de diversas situaciones en las que la lectura y la escritura se hagan presentes para que sean capaces de potenciar el desarrollo lector del niño

Sensibilizar a las familias e incorporarlas activamente en el proceso de apropiación del código oral y escrito; a los hijos, facilitando oportunidades

vivenciales del uso social de la lectura en el seno de la familia; y a los docentes de las instituciones, favoreciendo la incorporación de una metodología participativa que incluya la acción de la familia en el proceso educativo.

El éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura depende, en gran medida, de las habilidades y conocimientos con los que los niños ingresan a la escuela. Esos conocimientos no se desarrollan en el vacío, ni son algo que sucede por efecto del calendario madurativo sino que provienen de una red de interacciones en las que participa el niño en los contextos habituales de vida. Dichos contextos, como se ha observado en este estudio, no siempre proporcionan un ambiente rico en oportunidades con el lenguaje escrito. Entonces, lo importante es disponer no sólo de adultos alfabetizados sino además contar con hogares que propicien la participación activa de los niños en interacciones específicas con los cuidadores, que favorezcan intercambios con la lectura y la escritura.

Desde la escuela, se puede ayudar a los padres y cuidadores a comprender la importancia y ganar confianza para promover y motivar a sus hijos a desarrollar el manejo de su lengua y el placer de la lectura. Promover medios letrados ricos significa no solo disponer de libros atractivos, tecnologías de la información y la comunicación, así como de medios de comunicación social, sino también estimular a las familias para que aprovechen toda oportunidad a fin de utilizar y desarrollar nuevas competencias.

Teniendo en cuenta que en las últimas décadas se ha extendido la obligatoriedad de la educación incorporando a los niños pequeños - nivel inicial - al sistema educativo, y que se ha prolongado el egreso del sistema abarcando a las poblaciones jóvenes - nivel secundario -, la tarea y los desafíos del nivel inicial nos interpelan. En estas condiciones, la función de enseñar y en especial la de alfabetizar o crear ambientes alfabetizadores nos demanda pensar y diseñar propuestas pedagógicas en las que, desde el nivel, se garantice el derecho a la educación de todos los niños, así como se fomenten prácticas ricas y con sentido en la formación de lectores y escritores.

Ahora bien, en la perspectiva de la escolarización de los niños, es necesario considerar que las experiencias en relación con prácticas significativas de lectura y escritura reconocidas en muchos de los niños en este estudio, sería importante profundizar en la indagación que se hace desde en el inicio a través de las entrevistas iniciales. En este sentido es fundamental, que el docente, reconociendo la función alfabetizadora del nivel, indague con preguntas sobre el acceso a medios y soportes que introducen al niño en la alfabetización temprana que no está incluido en el protocolo de dichas entrevistas. Por ejemplo si los niños interactúan, observan, miran cuentos, si algún miembro de la familia les lee con frecuencia, si le proporcionan ese material, si tienen interés aunque no reciban la motivación del adulto. Resultaría importante incluir esta información que sería muy relevante para el docente cuando planifica cómo trabaja con los niños los procesos de alfabetización considerando la necesidad de incluir a las familias.

A partir de los resultados de este estudio, se hace necesario:

• diseñar estrategias de intervención que permitan enriquecer las prácticas alfabetizadoras familiares y potenciar zonas de desarrollo próximo que permita situarlas como activas y efectivas promotoras del desarrollo de su hijos.

• aportar propuestas para orientar a las familias a participar conscientemente sobre los beneficios en los procesos de alfabetización de sus niños.

• diseñar propuestas, elaborar y ofrecer recursos, que potencien el clima alfabetizador dentro del ambiente familiar y promuevan prácticas que enriquezcan las relaciones con la lectura y la escritura en los hogares de los niños.

• hacer circular materiales de la escuela en la familia, especialmente en los hogares en los que no se dispone de materiales, con el fin de favorecer la lectura en la casa

• hacer vivenciar a las mamás y cuidadores la importancia y la motivación, placer que los niños sienten cuando se les lee para propiciar hábitos de lectura en el hogar

• recuperar el rol de la familia como primer agente alfabetizador y socializador.

• promover nuevas redes sociales entre las distintas familias que conforman la comunidad educativa en torno a prácticas de lectura y escritura que puedan propiciarse desde el jardín.

Ferreiro sostiene que "de todas las buenas condiciones preparatorias para un buen lector futuro, hay una que está resistiendo las pruebas de las correlaciones estadísticas: haber escuchado leer en voz alta desde temprana edad es un factor que aparece vinculado al éxito escolar inicial (un éxito que como todos sabemos está anclado en la lectura)". (Ferreiro, 2003:3). Muchas investigaciones de esta autora han demostrado y sostenido que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, se inicia antes de comenzar la escolaridad, así como la influencia del contexto alfabetizador familiar en dicho proceso.

En este sentido, esta investigación me ha permitido, en primer lugar, revisar la concepción acerca de la alfabetización y las prácticas alfabetizadoras que generamos en el nivel inicial, especialmente cuando trabajamos con grupos de niños de contextos desfavorecidos.

En segundo lugar, pensar y reflexionar, conforme al intercambio que se da con los padres o adultos responsables de los niños en el ingreso al nivel inicial, respecto de la entrevista inicial. La misma se constituye en un instrumento de recolección de datos muy importante en el jardín de infantes. Así, podemos revisar aquellos aspectos sobre los que relevamos información al inicio, rediseñar su formato y especialmente las preguntas e interrogantes que resultan significativos para conocer con mayor profundidad los contextos alfabetizadores familiares de los niños, las concepciones y prácticas hogareñas en torno a la alfabetización, en el marco de un trabajo reflexivo e institucional. Esto, desde una posición que no implica "diagnosticar", sino conocer, como educadores, diversidad de prácticas de lectura

y escritura que se desarrollan en los hogares de nuestros alumnos para articularlas y enriquecerlas con las que propondremos desde el nivel.

En el momento del ingreso a la escolaridad obligatoria, los conocimientos y experiencias infantiles suelen ser muy variados, circunstancia que marcará diferencias en los aprendizajes iniciales. En esta investigación algunos niños comienzan el ciclo lectivo escribiendo sus nombres, otros pocos también reconociendo algunas palabras significativas, en otro extremo encontramos niños que no reconocen su nombre, ni siquiera su inicial, coincidiendo que nunca han tenido a disposición lápiz y papel. A partir de estas diferencias vuelvo al encabezado de esta tesis para sostener y concluir que "no comienzan este largo proceso de la misma manera quienes ya han escuchado leer en voz alta, quienes han podido interactuar con libros y hablar sobre las obras, quienes se han hecho preguntas sobre el sentido de las marcas que ven en distintos textos y los que no han tenido esa oportunidad". (Consejo Federal de Educación, 2015)

Para terminar, este estudio me ha permitido revisar las concepciones y prácticas ligadas a la alfabetización, especialmente repensar el compromiso del nivel inicial de promover y contribuir a enriquecer prácticas y experiencias de los niños ligadas al lenguaje escrito. También a tomar conciencia de la responsabilidad de este primer nivel de escolarización obligatoria para con los niños provenientes de sectores desfavorecidos, lo que implica pensar modos de articular el trabajo con las familias y diseñar acciones específicas que habiliten otros modos de pensar su inclusión y apropiación de la cultura escrita.

5. Propuestas para enriquecer la calidad del contexto alFabetizador Familiar

5.1. Experiencias de alfabetización familiar

A continuación y como antecedentes de las propuestas que se esbozarán, se presentan dos programas desarrollados en nuestro país, cuyos objetivos han sido promover, en el medio familiar y en los jardines de infantes, acciones e intervenciones tendientes a enriquecer la calidad del contexto alfabetizador familiar y a propiciar experiencias valiosas de lectura y escritura.

Un programa de alfabetización temprana para niños de distintas villas del conurbano y de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, llamado *"Oscarcito, Desarrollo lingüístico y cognitivo para niños en contexto de pobreza"* de Rosemberg, Stein, Terry y Benítez (2007) y un programa de promoción de la lectura con la familia llamado "Cuenta quien cuenta" orientado a generar procesos de equidad e inclusión social y cultural, favoreciendo el fortalecimiento de la calidad de la educación de las poblaciones en situación de vulnerabilidad cuya autora es Mabel María De Agostini Pinna (2006)

El primero de ellos, presenta acciones destinado a promover la alfabetización temprana en el contexto familiar de niños pequeños. La consecución de estas acciones con las familias tiene lugar a través de tres líneas de trabajo convergentes: la realización de talleres de formación para las familias, la elaboración de materiales interculturales –libros infantiles- para promover la alfabetización en los hogares y el seguimiento de la implementación del programa. En cada reunión se entrega a las familias un libro de la serie "En la Casa de Oscarcito", se lo lee conjuntamente con ellos en la reunión y se analizan los propósitos de cada una de las actividades y cómo llevarlas a cabo en su casa con los niños.

El segundo, un programa promocionando la lectura con la familia y favoreciendo el fortalecimiento de la calidad de la educación de las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Dicho programa propone que el leer recupere su dimensión y valor como práctica cultural, tempranamente en el seno familiar. La metodología con la que se organiza dicha propuesta son talleres con las familias partiendo del bagaje de la experiencia lectora generando una nueva práctica enriquecida y un segundo momento destinado a espacios de reflexión.

Se considera que toda propuesta de alfabetización debe estar al servicio de la inclusión social y sobre todo de niños y sus familias a través de encuentros que impacten en los hábitos educativos de los hogares.

Cuando se trata de lograr una educación que realmente ayude a niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural, es imprescindible que la escuela y la familia trabajen en conjunto para conseguir que los esfuerzos educativos tengan resonancia tanto en la familia como en la comunidad donde el niño se desenvuelve.

Entre los objetivos de acción de esta investigación, y teniendo en cuenta los resultados del análisis interpretativo, se pretenden delinear algunas propuestas destinadas a promover la alfabetización temprana en el contexto familiar de niños de sectores desfavorecidos.

5.2.Encuentros que propicien la alfabetización familiar

La alfabetización familiar refiere a actividades que los miembros de la familia realizan juntos y en las que se propicia el desarrollo de competencias en lectura y escritura. Posibilita que los cuidadores cuya propia educación ha sido limitada, por diversas razones, ayuden a sus hijos a aprender mediante interacciones y relaciones intergeneracionales. Los encuentros que propicien situaciones de alfabetización familiar tienden a abordar las necesidades de aprendizaje de toda una familia, en lugar de hacerlo con las personas aisladamente.

Estos se pueden realizar ayudando a los padres y cuidadores a mejorar sus competencias y confianza para motivar a los niños a participar en prácticas de lectura y escritura y, particularmente, para promover el placer por la lectura. Promover medios letrados ricos significa disponer de libros y diversos portadores,

de tecnologías de la información y la comunicación y, además, de colaborar para que las familias aprovechen todas las oportunidades de utilizar y desarrollar nuevas competencias En este sentido, sería importante proponer, desde el jardín, la realización de encuentros con las familias de los niños de las salas de cuatro y cinco años. Es decir, invitar a las madres, padres, abuelos/as, tíos/as, hermanos/as mayores de los niños a participar, con frecuencia, de encuentros coordinados por los docentes. En ellos se conversaría sobre estrategias para promover y favorecer los procesos de alfabetización de los niños, se plantearían actividades en las que se pueda reflexionar sobre la importancia de la escritura y la lectura en la vida cotidiana, así como situaciones de lectura a los niños (cuentos, adivinanzas, rimas, poesías, etc).

En los encuentros se podría trabajar sobre distintos aspectos. Por ejemplo, sobre la importancia de que los niños participen en situaciones y prácticas de lectura y escritura, sobre estrategias que las promuevan en el hogar, sobre la demanda de los niños porque les lean cuentos y el placer que esto genera en ellos, sobre la importancia de las rimas y poesías en el desarrollo del lenguaje, sobre estrategias posibles para andamiar la producción discursiva - narrativa, descriptiva, explicativa- de los niños, etc., entre otras posibles.

Acordando con la perspectiva teórica de Ferreiro y Teberosky planteada en el marco conceptual, en la cual es importante que el aprendizaje del lenguaje escrito, tanto la lectura como la escritura, se produzca en contextos funcionales y significativos, resulta importante contribuir desde el jardín a que las familias, promuevan situaciones cotidianas con la lectura y la escritura, al mismo tiempo que alimenten la imaginación de los niños, por ejemplo a través de la interpretación y la apropiación de narraciones.

Estas reuniones favorecerán el fortalecimiento de la calidad de la educación de las poblaciones vulnerables sumando a las familias al proceso de alfabetización de sus hijos, sensibilizándolas para apropiarse del uso social de la lectura y escritura, cuya participación sea activa dentro de la familia y en relación con la escuela.

VII.Bibliografía

Ábalos, C. (2000*)"Niños, menores e infancias"*. Publicación del Instituto de Derecho del Niño Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, ponencia.

Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. I., & García-Sedeño, M. (2010*). "Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector*". European Journal of Education and Psychology, Vol 3, Nº1.

Arrúe, J. E., Stein, A., Rosemberg, C. R (2012). *"Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina*" [en línea], Revista de Psicología, 8(16). Disponible en http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/situaciones-alfabetizacion-temprana-hogares.pdf (consultado el 8/2015)

Barbour, R. (2013) *"Los grupos de discusión en investigación cualitativa. El nivel evolutivo"*. Madrid: Ediciones Morata.

Bourdieu, P. (1979) "*La distinción. Criterio y bases sociales del gusto"*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.

Bourdieu, P. (1997) *"Capital cultural, escuela y espacio social"*. México: siglo XXI editores.

Bourdieu, P., Inda, A. G., & Benitez, M. J. B. (2001). *"Poder, derecho y clases sociales"*. Vol. 2. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Braslavsky, B. (1995) *"El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial"* en Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 16.Nº1, 5-12.

Braslavsky, B. (2005)*"Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela"*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

Cassany, D. (2004) *"Explorando las necesidades actuales de comprensión; aproximaciones a la comprensión crítica"*. En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 25, Nº 2.

Castedo, M. (2010) "*Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010"*. En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 31, Nº 4, diciembre (Pp. 35-67)

Consejo Federal de Educación (2015) *"Práctica diaria de la lectura en las escuelas"*. Anexo – Resolución CFE Nº 247/15. p.4 .Gobierno de Buenos Aires.

Argentina . Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/247-15_02.pdf

Consejo General de Educación (2007) *"Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años"*. Versión Preliminar Resol 4347/07. Gobierno de Entre Ríos. Argentina.

Consejo General de Educación (2008) Lineamientos Curriculares para Nivel Inicial. "*El juego y el lenguaje: protagonistas de la educación inicial"*. Cap. III. Dirección de Educación Inicial. Gobierno de Entre Ríos.

Coll, C. (1992) "*Psicología y currículum"*. México: Paidós.

Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. (1998)*"Psicología de la educación"*. Barcelona. Edhasa.

De Agostini Prinna, M. (2006). Programa de alfabetización con la familia. "*Cuenta Quien Cuenta*". Organizado por Intendencia de Paysandú. Uruguay. Disponible en http://dds.cepal.org/innovacionsocial/e/docs/Resumen.Cuenta.Uruguay.pdf

Fernández Nares, S., & Salvador Mata, F. (1994) *"La familia ante el fracaso escolar"*. Educadores: Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 36(169), 7-19.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2011) *" Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"*. México (Buenos Aires). Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1998) *"El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar, en Alfabetización: teoría y práctica"*. México: Siglo XXI .Editores. p. 118-122.

Ferreiro, E.(2003). "*Artículo de la conferencia del I Encuentro de Promotores de la Lectura"*. XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara. México.3.

Forni, P., Siles, M., Barreiro, L.(2004). *"¿Qué es el Capital Social cómo Analizarlo en contextos de Exclusión Social y Pobreza?,"* en JSRI Research Report #35, The Julian Samora Research, Institute, Michigan State University, East Lansing, Michigan.

García, F. V. (2002). *"Pierre Bourdieu: la sociología como crítica de la razón"*. Vol.74. Edición propiedad de Ediciones de Intervención Cultural. España. Editorial Montesinos.

Golovanevsky, L. (2008). *"Características sociodemográficas y composición y dinámica de las familias como una de las dimensiones de la vulnerabilidad de los hogares en Argentina a comienzos del siglo XXI"*. Trabajo presentado en el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP. Córdoba–Argentina, (Vol. 24).

Guidali Leunda, M. N. (2014). *"Incidencia de un Programa de Alfabetización Familiar: Evaluación de actitudes y conocimientos sobre el mundo letrado en niños de sectores populares"*. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible: en.http:// www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.893/te.893.pdf

Jadue, G.(1996). "*Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños"*. Revista de Psicología, 14(1), 35-45

Kaufman, A.M.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, C. (1989) *"Alfabetización de niños: construcción e intercambio"*. Buenos Aires: Aique.

Hernández Gil (eds.) *"El fracaso escolar"*. Madrid, Fundación para la Modernización de España.

Lomnitz, L. (1975). "*Cómo sobreviven los marginados*". México: Siglo XXI

Editores.

López, M. J. R., & Vacas, E. M. C. (1998). *"Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos"*. En Familia y desarrollo humano (pp. 225-244) Madrid: Alianza.

Lopez, G. C. H., Palacio, C. R., y Nieto, L.A. R. (2007). *"Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña"*. El Ágora Universidad de San Buenaventura, 7(2), 233-240.

Nemirovsky, M. (1999). *"Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aledaños"*. México. Paidós.

Nemirovsky, M. (2009) (Coord.) *"La escuela: espacio alfabetizador"* Cap. 1 Experiencias escolares con la lectura y la escritura. España . Graó Educación.

Onrubia, J, & Solé, I. (1998). *"Psicologia de la Educación"*. Barcelona: Edhasa.

Piacente, T., Marder, S., Querejeta, M., y Resches, M. (2003). *"El contexto alfabetizador hogareño. Su relación con la alfabetización emergente"*. En Comunicación presentada en el XXIX Congreso Interamericano de Psicología, Lima, Perú.

Piacente, T, Marder, S., Resches, M. (2005), *"Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización"*, en Comisión de investigaciones Científicas, La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Piacente, T., Marder, S., Resches, M., Ledesma, R. (2006). *"El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres"*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 21 (1), 61-88.

Piacente, T., Marder, S., Resches, M. (2008*). "Condiciones de la Familia y el niño para la alfabetización"*.Evaluación de Impacto del Plan Más Vida. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

Querejeta, M., Piacente, T., Marder, S., Resches, M., & Urrutia, M. I. (2005). *"Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico"*. Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado, 803-818.

Resolución CFE Nº 247/15*:"Práctica diaria de la lectura en las escuelas"*. Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres. Anexo.

Reyes, Y. (2012). "*La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia"*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Editorial Norma.

Rosbaco, I. C. (2000). *"El desnutrido escolar: Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*". Rosario: Homo Sapiens.

Rosemberg, C. R., Stein, A., Terry, M., Benitez, M. E. (2007*). "Aprender a leer y escribir en el hogar: un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados"*. Lectura y Vida, 28(2), 32-43.

Rosemberg, C. R., Borzone, A. M., & Diuk, B. (2008).Serie de libros infantiles *"En la Casa de Oscarcito"*. Fundación Care (Alemania), Fundación Arcor (Argentina).

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., y Pérez, M. D. L. (1998). "*Metodología de la investigación* "(Vol. 1). México: Mcgraw-hill.

Sarlé, P. M. (2006). *"Enseñar el juego y jugar la enseñanza"*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, I. (2015) *"Casa y Jardín Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias"*. Rosario: Homo Sapiens.

Stein, A., Rosemberg, C. (2012) *"Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: Un estudio en poblaciones urbano-marginales de Argentina"*.
Interdisciplinaria, CABA, v. 29 n.1 Jul. Disponible en http://www. scielo.org.ar/ciel. php?script=sci. HYPERLINK "http://www.scielo.org.ar/ciel. php?script=sci.1"1

Vigotsky, L. (1979). *"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky,L. (1984). "*Obras Escogidas".*Tomo IV. Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Moscú. Pedagogía.

VIII.Anexo



Licenciatura en Educación Inicial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos

Tesista: SUÁREZ, Claudia

Directora de tesis:
Mg.VIÑAS, Fabiana

Año: 2017