



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Las concepciones de los padres de Nivel Inicial
en el proceso alfabetizador

Directora: Mgter. Ortega de Hocevar, Susana

Codirectora: Mgter. Castro, Carmen

Maestrando: Lic. González, Elisabeth María

Mendoza, 2019

PREFACIO

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Magister en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra.

La tesis ha sido dirigida por la Profesora Magister Susana Ortega de Hocevar y como codirectora la Profesora Magister Carmen Castro.

Agradecimientos:

- A la carrera de posgrado Maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, por la oportunidad de especializarme y crecer profesionalmente.
- A mi directora de tesis Mgter. Susana Ortega de Hocevar, por su profesionalismo y calidez humana y a mi codirectora Mgter. Carmen Castro por su apoyo incondicional en los momentos de mayor dificultad.
- A la profesora MsC Nora Martinengo por sus asesoramiento estadístico.
- A la supervisora de la Sede N° 16 de Nivel Inicial, Lic. Carolina Muñoz por abrirme las puertas de su Sede y permitirme trabajar en sus instituciones.
- Al grupo de referentes, directivos, maestros y padres que orientaron los trabajos del proyecto con sugerencias creativas y compromiso por la labor desplegada.
- A los padres que generosamente accedieron a participar de la muestra y agradecieron la participación en los talleres con múltiples demostraciones de afecto.
- Muy especialmente a mi esposo Alberto que acompañó el largo proceso y a mi hija Julieta que orientó profesionalmente este trabajo con gran cariño. A mis queridos hijos: Alberto, Marcos, Nicolás, Pablo, Santiago, Gabriel y Cecilia. Y a mis adorados nietos: Ignacio, Albertina, Montserrat, Francisco, Pedro, María José, Lucas, Tomás y Defina y bebas.

Lic. Elisabeth María González

Mendoza, 2019

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO	12
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	16
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	28
2.1. LA ALFABETIZACIÓN Y EL PAPEL DEL MEDIADOR	28
2.2. CONFLICTOS TEÓRICOS A TRAVÉS DEL TIEMPO	33
2.3. EL PROBLEMA DE LA COMPENSIÓN	37
2.4. LA ALFABETIZACIÓN COMO DESAFÍO ESCOLAR	41
2.5. ALFABETIZACIÓN FAMILIAR.....	45
2.6. ESCUELA Y FAMILIA	49
2.7. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA	54
2.7.1. La teoría directa.....	60
2.7.2. La teoría interpretativa	61
2.7.3. La teoría constructiva.....	62
2.7.4. Cambio representacional.....	63
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	68
3.1. MARCO METODOLÓGICO	68
3.2. OBJETIVOS	68
3.3. HIPÓTESIS	70

3.4.	RECORRIDO Y RECOLECCIÓN DE DATOS.....	70
3.5.	RESOLUCIONES METODOLÓGICAS.....	76
3.6.	POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA.....	77
3.7.	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	78
CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y RESULTADOS		81
4.1.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA	82
4.2.	ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES	85
4.2.1.	Escenario1: saberes indispensables.....	85
4.2.2.	Escenario 2: las actividades áulicas.....	87
4.2.3.	Escenario 3: características de un buen docente.....	88
4.2.4.	Escenario 4: Importancia de los saberes previos.....	90
4.2.5.	Escenario 5: actividades para la casa	91
4.2.6.	Escenario 6: importancia de la evaluación.....	92
4.2.7.	Dimensión de las Concepciones Implícitas por contexto.....	94
4.3.	ANÁLISIS INFERENCIAL	95
CONCLUSIONES.....		104
ANEXO 1: ENCUESTA ADMINISTRADA		109
ANEXO 2: VIÑETA DE CHANTI.....		110
ANEXO 3: ENTREVISTAS		111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relaciones entre los diferentes procesos y dimensiones en el cambio representacional de los principios subyacentes a las teorías implícitas. Fuente: Pozo, et al. 2006, p. 399.....	62
Figura 2. Sexo de los padres que asistieron a los talleres.....	78
Figura 3. Edad de los padres encuestados.....	79
Figura 4. Concepciones implícitas de los padres encuestados.....	81
Figura 5. Saberes indispensables según el ámbito.....	83
Figura 6. Actividades áulicas según el ámbito.....	84
Figura 7. Características de un buen docente según el ámbito.....	86
Figura 8. Importancia de los saberes previos según el ámbito.....	87
Figura 9. Actividades para la casa según el ámbito.....	88
Figura 10. Importancia de la Evaluación según el ámbito.....	90
Figura 11. Concepciones implícitas según el ámbito.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza Fuente: Pozo, et al., 2006, p. 99.....	53
Tabla 2. Síntesis de las teorías implícitas	59
Tabla 3. Instituciones donde se trabajó con los talleres de alfabetización familiar..	71
Tabla 4. Cuadro de instrumentos de recolección de datos	77
Tabla 5. Sexo de los padres que asistieron a los talleres.....	78
Tabla 6. Edad de los padres encuestados.....	79
Tabla 7. Concepciones implícitas de los padres encuestados.....	80
Tabla 8. Saberes indispensables según el ámbito.....	82
Tabla 9. Actividades áulicas según el ámbito.....	83
Tabla 10. Características de un buen docente según el ámbito.....	85
Tabla 11. Importancia de los saberes previos según el ámbito.....	86
Tabla 12. Actividades para la casa según el ámbito.....	88
Tabla 13. Importancia de la Evaluación según el ámbito.....	89
Tabla 14. Concepciones implícitas según el ámbito.....	91
Tabla 15. Resultados de la prueba Chi- cuadrado	92

Resumen

Este trabajo da a conocer los resultados obtenidos en una investigación acerca de las concepciones implícitas de los padres de Nivel Inicial sobre el proceso alfabetizador. Tiene como objetivo comparar las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura de los padres en dos ámbitos sociales, uno rural y otro de contexto vulnerable de la provincia de Mendoza. Este estudio tiene como marco de referencia la investigación psicoeducativa realizada en España sobre las concepciones implícitas y profundiza el estudio de las representaciones sociales focalizadas en el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito (Pozo, Schauer, Perez Echevería, Mateos, Martín & Cruz, 2006). La metodología de este trabajo es descriptiva y comparativa e indaga sobre la alfabetización temprana en el hogar para mediar la importancia del papel de la familia en estos primeros acercamientos que el niño tiene con la lengua escrita. Se implementa un cuestionario de dilemas en el que se muestran distintas situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el análisis comparativo se utilizó el programa estadístico SPSS con la aplicación de la prueba Chi cuadrado para validar las diferencias observadas en la comparación. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en *las concepciones implícitas finales* especialmente en la dimensión de *saberes indispensables y la evaluación* con relación a cada contexto, no se observan diferencias en los escenarios de *actividades áulicas, características de un buen docente, tareas extraescolares y saberes previos*. Como emergente del proyecto, se planteó la necesidad de capacitar a los directivos y docentes de cada institución para trabajar en alfabetización familiar en forma sistemática y constante.

Palabras claves: Concepciones implícitas. Psicología educacional. Alfabetización temprana. Alfabetización familiar.

Abstract

The present work reveals the provisional data of an investigation about the implicit conceptions of the Initial Level parents concerning literacy process. It aims to compare the parent's conceptions about the learning and teaching of reading and writing in two defined contexts, one rural and the other one a vulnerable context of Mendoza Province. This study has as frame of reference a spanish psycho educational research relative to implicit conceptions, that deepens the study of social representations focused on learning and teaching of written language (Pozo, Schauer, Perez Echevería, Mateos, Martín & De la Cruz 2006). The methodology used on this research is descriptive and comparative and investigates early literacy at home to mediate the importance of the family's role in these initial approaches that a child has with written language. A dilemma's questionnaire was implemented in which different situations of the teaching and learning process were shown. For the comparative analysis, the statistical program SPSS was used with the application of Chi-square test to validate differences observed in the comparison. The results obtained have shown significant differences in *final implicit conceptions*, especially in the dimension of *essential knowledge* and *the evaluation* in relation to the context. No differences were observed in *classroom activities*, *characteristics of a good teacher*, *extracurricular tasks* and *previous knowledge*. One emerging of the project consider the necessity of train directors and teachers from each institution to work systematically and constantly on family literacy.

Keywords: Implicit conceptions. Educational psychology. Early literacy. Family literacy.

INTRODUCCIÓN

En épocas de redefinición de paradigmas pedagógicos, visiones sobre el nuevo sujeto de derecho que habita en las aulas y la reconfiguración de las instituciones involucradas con sus roles y funciones, se determina que la tarea educativa es éticamente urgente y recíproca para todos los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita.

Al incorporar la variable del medio social en el proceso de la cognición se comprende mejor la brecha que aparece entre los rendimientos escolares de diferentes orígenes sociales y culturales. Esta diferencia se agudiza cada año entre los niños que han participado de un proceso de alfabetización temprana y aquellos que no lo han vivenciado.

Esta investigación se desarrolló en el marco de la Maestría de Lectura y Escritura de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Cuyo durante periodo 2016- 2019 con el propósito de analizar un aspecto poco estudiado: la identificación de las concepciones que poseen los padres de Nivel Inicial respecto al proceso alfabetizador de sus hijos para poder indagar sus creencias y la importancia del trabajo con las familias en este nivel. Crear espacios de explicitación donde los padres compartan información relevante sobre su rol, en estos primeros años de vida de los niños y que favorezcan experiencias de alfabetización temprana antes de que el niño entre a la educación formal fue una de las metas más importantes de este estudio.

En la segunda mitad del siglo XX, los primeros registros de niños que llegaron alfabetizados a la escuela, llamaron la atención de investigadores que los relacionaron rápidamente a hogares letrados y a este fenómeno se le atribuyó el nombre de Alfabetización Emergente. Este acontecimiento, más tarde llamado Alfabetización Temprana, hace referencia a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia ya que se comienzan a analizar esas primeras producciones que antes eran consideradas garabatos sin valor. Esta realidad se convirtió en un acontecimiento de gran importancia por sus efectos en la educación y en diversos ámbitos académicos. Las investigaciones acerca de la alfabetización temprana han podido estudiar esta problemática en toda su complejidad y ha dado lugar a nuevos modelos en la pedagogía de la lengua escrita e influido directamente en la evolución de los paradigmas psicoeducativos y socioculturales. (Braslavsky, 2000)

Este trabajo tiene como principal objetivo identificar y comparar las concepciones que poseen los padres sobre el proceso alfabetizador de los niños que asisten al Nivel Inicial, en escuelas de zonas rurales y de contextos vulnerables de la ciudad Mendoza. Se sigue la línea de investigación psicoeducativa de Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010) quienes publicaron varios estudios en los que observan y analizan las concepciones de los niños, maestros, familias, profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos investigadores también desarrollan una serie de críticas, constructos teóricos y enfoques en relación a la formación docente, sus prácticas, las tecnologías, los modelos de enseñanza y el papel de la familia en el desarrollo de aprendizajes que son base del procesamiento y análisis de datos de esta investigación (Pozo, et al., 2006). Dada la fuerza e impacto que estas concepciones tienen y su aspecto poco investigado, se focalizan las concepciones implícitas de los padres y su posible incidencia en el proceso alfabetizador de sus hijos.

Para este estudio fue sumamente importante el trabajo con los padres a través de talleres que tuvieron dos propósitos muy definidos: en un primer momento favorecer espacios de explicitación de ese conjunto de creencias, saberes y representaciones que funcionan como verdaderos marcos de referencia para opinar, juzgar y tomar decisiones. Y en un segundo momento, no menos importante, procura difundir y trabajar en forma sostenida y sistemática con los padres del nivel los aportes de las investigaciones sobre el valor cultural de la escritura, la alfabetización temprana (Neuman & Roskos, 1998) y el desarrollo de los procesos superiores en los primeros años de vida (Vigotsky, 1979).

Un ejemplo de la fuerza que poseen estas representaciones se registra en algunos trabajos psicoeducativos que permiten visualizar cómo se han legitimado prácticas de etiquetamiento y juicios sobre la sospechada "educabilidad" de los sujetos, sobre todo de aquellos provenientes de sectores populares, provocando no solo el efecto Mateo (Merton, 1968) sino la realización de las profecías autocumplidas. Es fundamental comprender el peligro de estas creencias que funcionan como preconceptos y que atribuyen la explicación del fracaso escolar a los supuestos déficit de los sujetos. Explicitar estas representaciones se vuelve crucial para la posibilidad de generar prácticas y proyectos educativos genuinamente alternativos y, porque no, emancipatorios (Baquero, Perez y Toscano, 2008).

Desde hace más de dos décadas Báez de la Fe (1993), comienza a observar cómo el fenómeno de la interdisciplinariedad comienza a insertarse en el ámbito educativo para que los avances de cada disciplina orienten el análisis de las problemáticas específicas que se abordan. La psicología educacional surge como el resultado de una compleja interacción entre las demandas del sistema educativo, la respuesta científico- profesional a tales demandas con las características de la matriz social en que ambas se desenvuelven.

La alfabetización habilita nuevos recorridos cognitivos en cada niño y el acceso a la cultura y al mundo del conocimiento. Es un derecho imprescriptible que en cada institución se debe convertir en compromiso, en andamiaje, en mediación, en acompañamiento, en intercambio y retroalimentación constante entre todos los participantes de la comunidad de aprendizaje para que se realice en forma exitosa.

Este estudio observa un aspecto muy focalizado del proceso alfabetizador, el que atiende los distintos recorridos con que llegan los niños según su ámbito familiar, para garantizar que los sujetos lleguen a la educación formal con una alfabetización temprana que implique horas de lectura y de contacto con el lenguaje escrito. Estas variables, entre otras, tienden a garantizar trayectorias escolares relevantes y de calidad porque favorecen el logro de aprendizajes significativos para el ámbito cultural y escolar (Braslavsky, 2005).

En el capítulo 1 se presenta la problemática general y se hace un recorrido histórico sobre los antecedentes del tema para explicitar el origen y la justificación del estudio. Se trata de encontrar investigaciones que aborden las representaciones de los padres que pueden facilitar u obstaculizar el proceso de alfabetización inicial de sus hijos. Si bien son pocos los estudios que han investigado las contribuciones individuales de los padres o cuidadores que favorecen el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, todos coinciden en que la participación temprana de los adultos puede ser otro factor de protección para contrarrestar las condiciones de riesgo que podrían llevar a niveles bajos de logros posteriores.

En el capítulo 2 se despliegan algunas nociones teóricas en cuanto a los conceptos fundamentales que son pilares y marcos de referencia del estudio vinculadas con el sistema de escritura, el proceso alfabetizador, los conflictos teóricos que se han dado en el tiempo, la alfabetización familiar, el contrato familia-escuela y las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En el capítulo 3 se expone el diseño metodológico de la investigación, en el que se presenta la formulación del problema, la hipótesis central y los objetivos. Se describe la muestra seleccionada, las variables analizadas, las características de los instrumentos implementados y el conjunto de decisiones metodológicas tomadas.

En el capítulo 4 se describe en forma detallada los procesos experimentales, las categorías de análisis y las figuras que surgieron de los respectivos cuadros. Se hace una aproximación y análisis de los datos cotejándolos con las teorías de base.

Finalmente se realizan las conclusiones del recorrido con el surgimiento de nuevas preguntas que permiten la apertura a nuevas líneas de investigación que se deben profundizar.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

En el presente capítulo se realiza un recorrido por las problemáticas que han impulsado este estudio con la intención de encontrar algunas respuestas a las preguntas que lo motivaron. Desde un enfoque vigotskyano se considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como prácticas sociales en las que la relación con la lengua escrita es generada, en un alto porcentaje, por el contexto más próximo del niño, su familia. En consecuencia, es relevante plantear los enfoques con los que se trabajó y realizar un itinerario teórico por los diferentes trabajos que se han preocupado por indagar el impacto que tienen las familias en el desempeño académico de los niños y las concepciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita del entorno más cercano.

1.1. Problema de Investigación

Esta tesis focaliza, identifica y compara las concepciones implícitas de los padres de Nivel Inicial con respecto al proceso alfabetizador de sus hijos en dos entornos muy definidos, uno de población rural y otro de escuelas de contexto vulnerable, de los departamentos de Guaymallén y Maipú en la ciudad de Mendoza, Argentina. Este estudio se desarrolló durante los años 2016 al 2018 en los que se llevaron a cabo los talleres de padres en los que se abordó, principalmente la importancia de su rol en los primeros años de vida de sus hijos.

Se pretende responder las siguientes preguntas que explicitaron la problemática enfocada: ¿Es posible estudiar las concepciones que sostienen los padres a la hora de pensar en la alfabetización de sus hijos? ¿Conocen los padres la importancia de su rol en los primeros años de los más pequeños? ¿Cómo se concibe en la familia los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué saberes son fundamentales para poder alfabetizar a sus hijos? Los propios padres y madres ¿valoran la intervención de la familia en este aprendizaje? ¿Estas valoraciones varían con los entornos socioculturales de las instituciones? ¿Es viable convocar a la comunidad educativa para trabajar con las familias? ¿Es posible concientizar a directivos y docentes para que proyectos de alfabetización familiar tengan permanencia en el tiempo?

Desde antes de su nacimiento, en una época tan precoz como las veinte semanas de la gestación, el niño comienza a desarrollar sus primeras representaciones fonológicas al procesar los ruidos que se filtran por el líquido amniótico. El mundo del bebé está

inundado por cacofonía de gorjeos, quejidos procedentes del cuerpo de la madre, junto al ritmo constante de sus latidos e incorpora los sonidos lingüísticos cada vez más familiares. (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). Al nacer, aprende constantemente ya que su conducta exploratoria le ayuda a conocer y entender el mundo que lo rodea. De esta manera, los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo intelectual, cognitivo y social del ser humano. Los modos y las características con que un niño aprende a comunicarse en su familia van a determinar su manera de interacción con los demás y con su entorno (Henao Alvarez y Ramírez Salazar, 2010).

Por lo anteriormente dicho, es pertinente indagar por medio de este estudio, si los padres al tener dicha información estarían dispuestos a realizar el esfuerzo de favorecer y mejorar dichas interacciones concientes de la importancia que tienen en la primera infancia. Otro aspecto que se pretende esclarecer es si estas concepciones implícitas de los padres en cada contexto pueden facilitar u obstaculizar el proceso de alfabetización de sus hijos.

En la segunda mitad del siglo XX se conforma un campo psicoeducativo con preocupaciones más específicas y complejas al indagar las representaciones que poseen los diferentes actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre las muy variadas alternativas teóricas y metodológicas, este estudio mantiene un acercamiento desde lo que se define como teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, cuyos rasgos se comenzaron a analizar con detalle en varias investigaciones del equipo de Juan Ignacio Pozo (2006). Este ámbito, relativamente nuevo, aporta una perspectiva más promisorio para responder por qué motivos, los fuertes movimientos de cambio, que fácilmente se reconocen en el orden teórico didáctico, no han llegado a impactar en las aulas de las instituciones.

Las lecturas tradicionales que se pueden realizar sobre las dificultades de los niños¹ para completar exitosamente sus recorridos escolares no son suficientes para abarcar el complejo abanico de variables que atraviesan hoy la tríada pedagógica -*sujeto, conocimiento, docente*-. Por esta causa, como se mencionó con anterioridad, la interdisciplinariedad comienza a insertarse en el ámbito educativo para que las miradas

¹ Se utiliza la denominación “niños” de modo genérico, incluye tanto a niñas como a niños. Así como la denominación “maestro/docente” incluye tanto a mujeres como varones.

y aportes de cada disciplina brinden recursos y estrategias a los nuevos desafíos, que cada año, el docente afronta en las aulas.

Por otra parte, en las últimas décadas se ponen en discusión y analizan ciertos problemas presentes en la definición, usos y supuestos que adopta la noción de fracaso escolar y educabilidad que se dan especialmente en los sectores populares más desfavorecidos. La reflexión acerca de la idea de fracaso, cuestionada y resignificada, aparece de alguna u otra forma, en todos los trabajos elaborados por esta nueva línea de investigación. Además, analizan los procedimientos y los criterios utilizados para el diagnóstico, como predicción del desempeño de los estudiantes en los distintos niveles educativos (Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005).

Otro aspecto destacado, que no se puede dejar de mencionar, con respecto a estas matrices y creencias, es la falta de consideración pedagógica hacia los sujetos y sus diferencias que se evidencia en las culturas familiares y en las prácticas de escolarización. Se está poco atento a pensar en la diferencia como algo no solo a respetar sino incluso a promover en lo que cada individuo tiene de único e irrepetible (Baquero, 2001). Este autor realiza una crítica aguda y realista al dudar del complejo proceso que significa hoy gestionar espacios educativos en los que se logre el acceso a saberes y prácticas que se consideran indispensables y la promoción efectiva de singularidades.

Si se considera el entorno social y el impacto que tiene la desnutrición en los primeros años de vida y la falta de estimulación lingüística en el desarrollo cognitivo de los niños, se comprende mejor la gran diferencia que aparece entre los rendimientos escolares de pequeños que provienen de diferentes orígenes sociales y culturales. Esta diferencia se agudiza cada año entre los niños con una alfabetización temprana favorecida por abundantes intercambios y lecturas, principalmente de cuentos, con aquellos que no lo han vivido. Se está ante la presencia de dos microcosmos completamente distintos sentados uno al lado de otro, es decir, un niño lleno de palabras y mundos posibles escuchados desde su nacimiento y otro que, sin tener problemas pedagógicos ni cognitivos, adolece de todo ese universo de palabras y conocimientos (Reyes, 2008).

Dicho análisis, lleva a la consideración de que no todos los niños han vivido este proceso de contacto con la lengua escrita de la misma manera, provocando una situación de desventaja con respecto a quienes sí lo han experimentado (Ortega de Hoces, 2005). Por eso, se hace indispensable indagar el ámbito de pertenencia de cada alumno para

dar a conocer los nuevos aportes sobre la alfabetización temprana que involucra directamente al entorno más cercano de los sujetos.

Además de identificar y comparar las concepciones que poseen los padres sobre el proceso alfabetizador, se pretende generar desde las instituciones, proyectos que propicien la creación de espacios de discusión sobre los temas anteriormente abordados. Más aún, se sostiene que cada escuela debe arbitrar los medios para recuperar el diálogo y encuentro fecundo con las familias o cuidadores de los niños para trabajar mancomunadamente las graves problemáticas presentes hoy en el aula. Podrían ser algunos de los caminos donde, no solo se promuevan trayectorias escolares significativas, continuas y completas, sino también la formación integral de los niños.

Este estudio surge al considerar que son escasas las propuestas que acompañan a las familias a descubrir el papel importantísimo que tienen en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los primeros años de los pequeños y su papel insustituible. Se parte de la hipótesis que tanto padres o cuidadores, en general, desconocen que la alfabetización es un proceso netamente social que requiere de actividades compartidas con los niños principalmente en el ámbito familiar. Los adultos tienen en sus manos un tiempo privilegiado para acompañar, interactuar, disfrutar y favorecer el logro de aprendizajes y experiencias fundamentales para el ámbito cultural y escolar (Braslavsky, 2005).

Es importante destacar que, además de indagar acerca de las concepciones implícitas de los padres, se está trabajando en forma preventiva desde el año 2016 ya que, como se mencionó anteriormente, a partir de la aplicación de las encuestas se realizaron talleres con los padres de las salas de 4 y 5 años. Este hecho favoreció el trabajo de validación de los instrumentos y se pudo integrar al PEI (Proyecto Educativo Institucional) el Proyecto de Alfabetización Familiar en forma planificada y sistemática en todas las instituciones donde se trabajó.

Se implementó un trabajo colaborativo en las distintas instituciones con el fin de recuperar el contrato familia - escuela poniendo de relieve la importancia de los padres en estos primeros acercamientos que el niño tiene con su institución escolar y el diálogo que se produce ente ellos, la institución y el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Otro aspecto que se investiga con gran preocupación son las profundas transformaciones derivadas de la globalización, el descrédito en las instituciones y la nueva sociedad del conocimiento como uno de los mayores retos para el sistema educativo que es atender

y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todos los estudiantes (Martínez Domínguez, 2011).

A las investigaciones anteriores, se suma la realidad que desde los comienzos del sistema educativo hasta el presente se le concedió a la escuela el principal protagonismo en la enseñanza de la lengua escrita y la formación de lectores. Pero desde hace varias décadas, por el contrario, se la suele considerar incompetente para modificar la persistencia de la deserción y la repetición, como así también para bajar los porcentajes de analfabetismo o revertir la escasa existencia de lectores (Gómez y González, 2008).

Esta permanente sensación de crisis que vive nuestra sociedad habla del deterioro tanto de la escuela común como del aumento de algunas demandas de origen social que necesitaron un abordaje asistencial fundamentalmente a partir de la crisis de 2001 (Lus, 2006). Las distintas gestiones políticas han tratado de abordar esa multiplicidad de factores que se entrecruzan, con frecuencia de distintas maneras en las escuelas, dando como resultado situaciones poco efectivas y a veces, contraproducentes.

Pese a los análisis y pronósticos desalentadores, la realidad de los niños interpela cotidianamente a todo docente comprometido, por eso se asume que todo proceso de crisis, cuando se vive desde una perspectiva positiva y responsable, ayuda a enfrentar espacios de autoevaluación, cambios creativos y favorece la búsqueda de caminos que permiten salir fortalecidos y renovados.

1.2. Estado de la cuestión

Las diferentes teorías sobre el desarrollo cognitivo sostienen que el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años es considerado crucial para la adquisición de conocimientos de base, el desarrollo conceptual y las habilidades cognitivas, así como para el desarrollo lingüístico, con el que está estrechamente ligado. De allí la importancia del trabajo que se realiza con los padres de los niños en el Nivel Inicial con respecto a la alfabetización temprana.

La investigación de las concepciones de padres y maestros en entornos socioculturales medios y marginados acerca de cómo los niños aprenden a escribir (De la Cruz et al., 2002), detallan y analizan la forma en que los más pequeños desarrollan sus aprendizajes y sus padres y maestros dan cuenta de sus avances. El análisis de datos textuales de dicho estudio, diferencia dos grupos que asocian palabras características y modalidades de la posición educativa (padre/maestro) y sector sociocultural

(medio/marginado). Sobre esta base, describen tres concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la escritura: a) aprendizaje basado en la verificación de lo aprendido por parte del maestro y enseñanza basada en la impresión de conocimientos (característica de docentes de sectores marginados); b) aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos y enseñanza basada en el encauzamiento y ampliación de los conocimientos previos (maestros de sectores medios) y la última categoría que involucra solo a los padres, c) es el aprendizaje basado en la "natural" orientación de los niños hacia el aprendizaje y enseñanza basada en provisión de modelos y respuesta a demandas de los niños (padres de ambos sectores). Se plantea que la primera concepción se vincula con una teoría directa o de la copia de la mente del aprendiz, en tanto las otras dos serían versiones de una teoría interpretativa de la mente.

Para los padres de la investigación anteriormente mencionada, la experiencia de la escritura en los niños fluye "naturalmente" ya que los niños tienen una fuerte orientación hacia este aprendizaje. En cuanto a las representaciones y expectativas sobre la alfabetización de sus hijos, para los padres de sectores medios, aprender a escribir permite a los niños insertarse en el mundo de los adultos; en cambio, para los padres de sectores marginados, aprender a escribir significa la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida en un futuro mediano.

Para ambos grupos de padres, los niños hacen intentos de escribir y con la ayuda de otros y de los modelos de escrituras, van aprendiendo. Los padres de este estudio manifiestan una concepción interpretativa de la mente ya que sitúan este proceso en un contexto y en una historia singular que evoluciona con el tiempo, y cambia de un foco en modelos externos de escritura -valorar únicamente el producto- a un foco en modelos representacionales internos – en los que comienzan a considerarse la motivación, la memoria, la práctica, la reiteración, etc.-. Respecto al rol de la familia en este proceso de aprendizaje, los padres de sectores medios resaltan su importancia, mientras que los de sectores marginados destacan además la función de la escuela (De la Cruz et al., 2002).

Otras investigaciones consideran los resultados de diversos estudios que abordaron las habilidades y los conocimientos relacionados con el aprendizaje temprano que los niños tienen la oportunidad de desarrollar en situaciones de lectura de cuentos (Stein y Rosenberg, 2011; Stein y Rosenberg, 2012). Son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto que la lectura de cuentos promueve el desarrollo del vocabulario,

el conocimiento sobre los libros, el estilo del lenguaje escrito y las convenciones de la escritura. Asimismo, señalan que en estas situaciones se estimula el desarrollo de la conciencia metalingüística y se promueve la adquisición de habilidades de comprensión y producción del discurso narrativo.

Hay que mencionar además que, en una cultura alfabetizada por un fuerte entorno letrado y favorecido por los diferentes dispositivos de comunicación, prácticamente todas las familias influyen o intervienen de diferentes maneras para ayudar a sus hijos en el aprendizaje de la escritura. Estos entornos más cercanos, asisten también con el apoyo, no solo de la enseñanza de la escritura sino con otros contenidos escolares.

Al mismo tiempo, se destaca la evidencia de investigaciones realizadas a trescientos niños en escuelas de Nivel Inicial y Primario de la región del Comahue, Argentina, en los que la mayoría de los niños entrevistados ubicaban el aprendizaje de la escritura en el ámbito familiar, incluso aquellos cuyos padres o cuidadores presentaban un manejo limitado de la escritura (Scheuer, De la Cruz y Pozo, 2010).

En el estudio de este grupo de investigadores "Aprender a escribir: desde las concepciones de los niños a la de sus enseñantes" se preocupan por analizar las representaciones de quienes ofician de enseñantes acerca de cómo los niños aprenden y cómo se les debe enseñar porque tienen un notable impacto en el aprendizaje de los niños. Padres, madres y maestros ocupan, en distintas circunstancias, una posición privilegiada a la hora de propiciar aprendizajes. Mientras que los maestros implementan una enseñanza intencional y sistemática pautada por un currículo, los padres y las madres enseñan incidentalmente, sin ser plenamente conscientes de ello, cuando juegan, conversan con sus hijos o les presentan modelos para que comprendan mejor. (Scheuer, et al., 2010).

Las conclusiones de este revelan que los docentes que se desempeñaban con niños de sectores marginados manifestaron una concepción que denominaron "una mente a rellenar", según la cual el aprendizaje de la escritura se basa en la incorporación de las letras y la verificación por parte del maestro de los resultados, con importantes vinculaciones con la teoría directa. Los maestros que se desempeñaban en sectores sociales medios revelaron, una concepción que llamaron "una mente a movilizar", según la cual el aprendizaje se basa en la activación y conexión de los saberes previos, en coincidencia con la teoría interpretativa. En ambos sectores sociales, los datos extraídos de las entrevistas a las madres expresaron la concepción de "una mente a desplegar",

según la cual el aprendizaje surge de la natural orientación de los niños. Emparentada con la concepción interpretativa de la mente, el proceso lineal se situaba en un contexto determinado y en una historia singular. Además, las madres de cada contexto coincidieron en resaltar la importancia de la familia, sin embargo, las madres de sectores carenciados ponían en duda su propia competencia para enseñar, por ello recurrían a los maestros y se disponían a colaborar según sus instrucciones (Scheuer, et. al., 2010).

Otros estudios preocupados por el fracaso escolar, analizan la dinámica familiar como un determinante decisivo del rendimiento escolar (Delucía, 2014). El trabajo se llevó a cabo a modo de estudio de casos y proporcionó información sobre una muestra de 58 sujetos de ambos sexos, mayores de 12 años, agrupados en 30 familias de alumnos con bajo rendimiento escolar que concurren a una escuela primaria del distrito de Salto, provincia de Buenos Aires. Para evaluar la dinámica familiar utilizaron la Escala de Evaluación del Funcionamiento Familiar FACES IV². Con respecto al rendimiento escolar tomó al grupo de alumnos que al finalizar el 2009 tuvieron que concurrir al período compensatorio por no haber alcanzado una calificación numérica o conceptual que certificara la aprobación de todas las áreas curriculares. A través de los resultados analizados de estas dos variables, dinámica familiar y el rendimiento escolar, demuestra parcialmente que la dinámica familiar es un determinante del rendimiento escolar. Sin embargo, realiza aporte y sugerencias con respecto a la necesidad ineludible de trabajar con las familias, especialmente las disfuncionales, para lograr una comunicación y labor más equilibrada, capaz de influir positivamente en los hijos de edad escolar.

Friesen (2015) desde la Universidad Estatal de San Francisco, Indiana Estados Unidos, analizó las creencias y prácticas de alfabetización temprana en las familias dentro de un programa de Head Start: Building Bridges, Construyendo puentes. En este estudio, que se llevó a cabo en una zona rural de Midwestern, participaron 213 familias que completaron una encuesta de alfabetización temprana. En la primera sección, se recopiló información demográfica sobre el participante familiar y en la segunda sección de la encuesta se utilizó una versión revisada de los ítems con escala Likert en donde se indagaba las creencias y prácticas de alfabetización con algunas preguntas abiertas.

² Family Adaptability and Cohesión Evaluation Scale

Los hallazgos documentan que las familias creen que es importante que sus hijos desarrollen la alfabetización temprana con estrategias concretas; sin embargo, se encontró poca evidencia de actividades en el hogar relacionadas con las habilidades específicas de esta alfabetización. El análisis de los resultados también evidenció que las familias de la muestra no estaban seguras de lo que implica el desarrollo de la alfabetización temprana y de cómo podrían apoyar este aprendizaje. Es importante tener en cuenta que cuando se les preguntó cómo se usaba la alfabetización en sus hogares, la mayoría de las respuestas se refirieron a las actividades con sus hijos, en lugar de describir sus propios usos del lenguaje escrito, como leer el periódico, hacer una lista de compras o leer información del sitio web de una computadora. Más importante aún, no se reconocían como particularmente competentes para apoyar el desarrollo de la alfabetización de sus hijos (Friesen, 2015). Este programa consideró trabajar con las familias mediante un "paquete de tareas" con material de apoyo para orientar cada actividad que debían realizar los niños, explicitando la gran necesidad de un esfuerzo multigeneracional para incentivar el desarrollo de la alfabetización temprana de sus hijos. Entre sus conclusiones más relevantes, señalan el aporte indiscutido de este estudio para construir puentes entre los programas preescolares y las familias.

Estados Unidos es uno de los países que más ha invertido en la alfabetización familiar, *Head Start: Building Bridges* es uno de los programas implementados con un presupuesto superior a los 8 mil millones de dólares estadounidenses de financiamiento por parte del gobierno. Durante el año fiscal 2015 con un total de cerca de 940.000 niños matriculados en el programa, *Head Start* es la iniciativa de educación del gobierno federal de mayor envergadura orientada a niños pequeños que viven en situación de pobreza. Creado en 1965, este programa auspiciado con fondos federales, asume un enfoque integral hacia el mejoramiento del aprendizaje y desarrollo infantil, ofreciendo una combinación de servicios tales como salud y nutrición, servicios sociales y educativos a niños de entre tres y cinco años y a sus familias de escasos recursos (Hustedt & Barnett, 2017).

Este largo camino realizado por Estados Unidos con respecto a los programas de alfabetización familiar nos motiva para comenzar con la implementación de proyectos que puedan promover sistemas integrales donde además de aspectos de estimulación temprana, se pueda atender la alimentación, la capacitación laboral y la asistencia de salud para las zonas más carenciadas.

También se encontraron estudios que, desde un enfoque etnográfico, abordan las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social tomando la vida cotidiana como concepto central (Cerletti, 2014). Dada la complejidad y multiplicidad del relevamiento se desarrolló el análisis de los resultados a partir de la reconstrucción de los relatos autobiográficos de algunas personas. Las relaciones entre las familias y las escuelas involucra a una heterogeneidad de sujetos, sus prácticas, sus encuentros y desencuentros que remiten indefectiblemente a proceso sociohistóricos vividos en nuestro país desde los años 90.

El aporte más valioso que se destaca de la investigación de Cerletti (2014) fue la focalización que hizo de las prácticas educativas y la construcción de sentido respecto de la educación y la escolarización infantil por parte de los adultos que se vinculan cotidianamente a los niños en el ámbito doméstico y en el escolar. Si bien, en el análisis, los sentidos construidos por estos sujetos distan de ser homogéneos ya que ponen en juego diferentes concepciones sobre cada escuela en particular, sobre cada barrio y hasta diversas representaciones sobre lo que se espera que sea una persona educada y los modos de llevarlo a cabo. Sin embargo, en esta diversidad, hay una cuestión común muy significativa: la importancia social dada a la educación y la escolarización de los niños.

No se trata de un aspecto secundario, particularmente en relación con representaciones fuertemente ancladas -tanto entre los docentes como en diversos ámbitos de la sociedad- de que los sectores subalternos no demandan conocimiento o que no se preocupen por la educación de sus niños. Esto habla también de un campo disputado, en el que los sujetos cotidianamente interpretan sus propias prácticas y aquellas llevadas a cabo por otras personas, discutiéndolas, marcando acuerdos y desacuerdos, a través de los cuales se generan tensiones y conflictos. (Cerletti, 2014, p.271)

Estos nuevos conflictos y variables que aparecen en la cotidianeidad de las escuelas se agregan a los aspectos pedagógicos y sociales que parecen aumentar con el transcurso de los años. Esta realidad ha producido tanto el aumento de estudios e investigaciones de corte descriptivo como la creciente necesidad de proyectos y programas de acción destinados a mejorar la relación entre familias y escuelas.

En épocas de redefinición de las instituciones, de sus roles, funciones y espacios sociales, la tarea -simultánea y recíproca- de enseñar y aprender a convivir aparece como una prioridad, de la cual familia y escuela no pueden, solidariamente, desentenderse. El ejemplo que familias y escuelas proporcionen, colaborando mutuamente en el cumplimiento de las funciones que les son propia, tiene efectos

claros en el proceso de construcción de la ciudadanía y en el desarrollo infantil.
(Coronado, 2012, p.133)

De este recorrido de antecedentes se puede evaluar la conveniencia y repercusión del trabajo que se realice desde las instituciones con las familias, no solo en el aspecto del desarrollo lingüístico y cognitivo, sino en el plano de la contención psicoemocional que los niños están necesitando para poder aprender.

1.3. Justificación del estudio

A partir de la década del 60 se tenía suficiente evidencia empírica que demostraba que la alfabetización comienza tempranamente, antes del ingreso de los niños a la escolaridad formal. Esta situación se daba con naturalidad en aquellos hogares en los que los pequeños tenían la oportunidad de participar junto a adultos y hermanos mayores de situaciones compartidas de lectura y escritura. Se puede afirmar categóricamente, que estas primeras experiencias tienen gran importancia para el aprendizaje de los niños y la enseñanza posterior del lenguaje escrito (Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007).

Estos estudios, junto con aquellos que pusieron de manifiesto la asociación entre las características socio-culturales de las familias y los logros en alfabetización de los niños (Neuman, 2006), dieron lugar al desarrollo de una línea de investigación en torno a la alfabetización familiar. La denominación de "alfabetización familiar" comenzó a emplearse hacia fines de la década del 60 y con más énfasis en los 70 cuando se impuso esta temática para hacer referencia a la amplia variedad de creencias y de prácticas que vive el niño en su entorno más cercano. Se descubre la importancia del papel de los diferentes actores en la transferencia de los conocimientos culturales y las habilidades de lectura y escritura en el contexto de la familia. También se consideró la alfabetización de los niños y de los adultos, la educación temprana, la educación para padres y la interacción hogar – escuela en relación con la alfabetización (Wasik & Herrmann, 2004).

En la actualidad la noción de familia ha sufrido cambios de tipo social y, de hecho, se la considera con mayor amplitud teniendo en cuenta realidades más cercanas a la idea de constelaciones parenterales o círculos de influencia y de contención. Más allá de estas especificaciones, la noción de alfabetización familiar ha sido conceptualizada según diferentes modelos (Hannon & Bird, 2004) que, en términos generales, la definen como el estudio del entorno de alfabetización que se desarrolla en el hogar. Es decir, aquellas prácticas que tienen lugar espontáneamente en la familia focalizándose en la influencia

de los padres y de otros adultos al compartir con los pequeños diferentes situaciones cotidianas relacionadas con el lenguaje escrito. Se destaca especialmente la lectura de cuentos en el hogar como un espacio privilegiado y matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños pequeños (Stein y Rosemberg, 2011).

Es por ello que este estudio focaliza un aspecto poco explorado al indagar cuáles son las concepciones que tienen los padres con respecto a cómo aprenden sus hijos. La continuidad o quiebre que realizan los niños en su alfabetización temprana puede hacer una gran diferencia en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. Analizar estas realidades para entender qué sucede y cómo influyen estas representaciones familiares en su ingreso a la escuela, son datos importantes. Si bien definitivamente, los maestros son los responsables de la educación sistemática y formal de los niños, cabe hacer la pregunta si estos docentes consideran importante la colaboración de la familia en la construcción de estos primeros saberes relevantes para garantizar la trayectoria educativa de su grupo.

También Coronado (2012) abre preguntas interesantes que inquietan a todo educador comprometido que se relaciona con la necesidad de saber qué hacer con estas nuevas generaciones, en un contexto de violencia que no favorece ni propicia la socialización familiar y dejan desamparada a la escuela ante múltiples y renovadas demandas. ¿Cómo, desde dónde y hasta dónde debe vincularse esta escuela cuestionada con las nuevas realidades familiares e individuales?

Para Bauman (2013), la metáfora más adecuada para entender la naturaleza de la trama social actual, en muchos sentidos, tan cambiante como nueva de la historia, es el concepto de modernidad líquida que afecta directamente las relaciones interpersonales. No se puede ignorar que los tiempos actuales están marcados por incertidumbres morales y éticas, debido a convulsionados cambios económicos, científicos, políticos, sociales, culturales y religiosos que interactúan entre sí y que no paran de dar vueltas huracanadas al globo terráqueo (Cely Galindo, 2012).

En este mundo globalizado por los medios masivos de comunicación a través de Internet, las redes sociales y otros dispositivos, que invaden cotidianamente los hogares sin filtro, han modificado seriamente las formas de relación y comunicación familiares. Además, se han deteriorado paulatinamente las certezas que brindaban los principios y criterios culturales de cada familia que marcaban el rumbo hacia un horizonte confiable. Las familias en este contexto se ven invadidas no solo por el desconcierto de los cambios

sociales sino también por la sensación de inconsistencia para atravesar las diversas etapas en el desarrollo de sus hijos que planea nuevos desafíos en su rol específico de educadores.

Estas incertidumbres generan en toda la sociedad desconfianza y pérdida de credibilidad en las instituciones. Los valores de respeto y autoridad que daban marco de referencia a lo pedagógico y la formación ciudadana han desaparecido porque escasean hoy las verdades absolutas, las certezas y seguridades que anteriormente nos permitían sentirnos protegidos y orientados.

Se sospecha y desconfía de doctrina ética alguna con pretensión de absolutez, para llevarnos a puerto seguro a través de las aguas turbulentas de la sociedad contemporánea en continuo cambio. Pero, a la vez, hay un reclamo mundial por ofertas de principios y valores morales que aporten seguridad y sentido trascendentes, ya que el hombre contemporáneo se topa, aterrorizado, con la inestabilidad de su ser en un universo humano de pendiente resbaladiza que amenaza su futuro. (Cely Galindo, 2012 p.72)

Desde esta realidad no se puede dejar de entender que la problemática del niño, ya sea pedagógica o emocional, es solo un síntoma que proviene del ámbito de pertenencia más cercano. Esta realidad debe interpelar a investigadores, autoridades, docentes y padres a generar lugares donde los sujetos puedan desinstalarse de los juicios y/o prejuicios, de los etiquetamientos que tanto daño hacen para poder detenerse, observar, escuchar, compartir, comprender, aceptarse y buscar nuevos caminos.

Junto a lo anteriormente dicho, aparece como producto de esta compleja trama, el problema de la educabilidad y su relación con el fracaso escolar masivo, ligado estrechamente a los niños pertenecientes a los sectores populares. Para Baquero (2001), el problema de la educabilidad y los ámbitos de sospechas cruzadas que se da cuando cada actor deposita la responsabilidad del fracaso escolar masivo en los diferentes sujetos e instituciones que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, es uno de los síntomas más significativos y graves en cuanto al efecto de la ignorancia de la diferencia. Es decir, para este autor hay una ecuación demasiado simplista que aparea el concepto de educabilidad con la "capacidad para aprender," entonces dentro del concepto de fracaso escolar estaría implícito que es el sujeto el portador del problema. Por otro lado, aparece también un análisis demasiado simple acerca de las razones por

las cuales los niños se muestran incapaces para aprender tomando como dato de la realidad su origen sociocultural.

Uno de los tantos aportes de los trabajos de Vigotsky se construyen al descubrir los lazos que conectan los procesos socioculturales que ocurren en la sociedad y los procesos mentales que tienen lugar en el individuo “una vez que esos procesos se han internalizado, ellos pasan a formar parte de los logros independientes del niño” (Vigotsky, 1979, pp138-139). Si se parte de este supuesto vigotskyano, que es la actividad intersubjetiva -culturalmente situada y mediada semióticamente- la que produce conocimiento y desarrollo humano, esto trae como consecuencia una variación significativa para explicar el desarrollo o los aprendizajes de los sujetos. Es decir, la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los estudiantes sino, en todo caso, un efecto de la calidad de interacciones subjetivas de su historia familiar y experiencias educativas en cada institución (Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005).

Finalmente, estos autores llegan a la pregunta más acuciante pero menos visible ¿No es indispensable considerar las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa en aulas superpobladas por sujetos definidos en situaciones concretas? La construcción de *prácticas educativas, psicoeducativas y escolares alternativas* a los formatos altamente homogeneizantes y normativos del sistema, pueden ser una opción indispensable para afrontar la deserción y el fracaso escolar. Los abordajes teóricos y prácticos de la diversidad, están atravesados de una paradoja constitutiva ya que delimitan criterios de normalidad que permiten definir las condiciones de educabilidad de los sujetos, según el régimen del dispositivo escolar, en su modalidad común y homogeneizadora.

Más allá de estos interrogantes y consideraciones, se puede afirmar que familia y escuela, padres y docentes deben aunar esfuerzos para brindar contextos y climas institucionales más seguros, armónicos y eficaces para que se produzcan aprendizajes fundamentales y significativos que potencien el desarrollo humano e integral que necesitan sus hijos y los niños en la escuela.

Abordar el trabajo sistemático en las relaciones entre la familia y la escuela representa una tarea compleja ya que implica intervenir y actuar con una multiplicidad de sujetos que no pertenecen a grupos homogéneos, sino que se mezclan diferencias sociales, culturales, afectivas y muchas veces ideológicas difícilmente conciliables. Sin embargo, la indagación sobre las experiencias de los adultos constituye una herramienta

sumamente rica para profundizar en el conocimiento sobre las articulaciones posibles entre la vida familiar, la organización doméstica, la escolarización y los modos en que se relacionan con otras dimensiones de la vida social.

Del mismo modo, instalar en cada institución proyectos de alfabetización familiar donde se garantice el trabajo con las familias del nivel es un aporte tan necesario como urgente. Como muestran algunos estudios, el fracaso escolar suele manifestarse en niños cuyos padres sostienen creencias marcadamente diferentes a los docentes acerca de las normas de convivencia, el logro de los aprendizajes y la manera de motivar y evaluar a los niños (De la Cruz, et al., 2002).

Las concepciones de quienes ofician de enseñantes acerca de cómo los niños aprenden -y cómo se les debe enseñar- tiene un notable impacto en el aprendizaje de los niños. En efecto, las concepciones de los enseñantes median y orientan sus prácticas de enseñanza y sus expectativas respecto del aprendizaje de sus alumnos e incluso sus criterios y estrategias de evaluación. Teniendo en cuenta la relevancia de las concepciones de los enseñantes y dado que la enseñanza de la escritura de los niños se inicia en la casa y continúa en la escuela nos interesa explorar qué dicen padres, madres y maestros acerca de cómo los chicos aprenden a escribir. (Scheuer et al., 2010 p.223)

Como grupo natural y social de pertenencia la familia se rige por reglas biológicas, sociales y emocionales como aspectos que forman a cada persona y hace que cada familia sea diferente según el vínculo que se da entre sus miembros (Delucía, 2014). Los graves problemas de reconocimiento de la autoridad y falta de inteligencia emocional que se pueden observar en las instituciones, no en pocas ocasiones, son protagonizados por los adultos que deberían ser el modelo para cada niño en formación.

Más allá de estos aspectos mencionados, se puede afirmar que en las salas de cada institución se identifican dos realidades muy definidas que muestran la falta de criterio y consistencia de los mayores a cargo. Por un lado se encuentran padres o cuidadores sobreprotectores que no ponen límites ni lo dejan asumir riesgos o resolver conflictos y por otro lado se observan niños solos que recorren espacios compartidos sin ayuda ni cuidado, caso que se da con mayor frecuencia en las familias disfuncionales.

Desde esta impronta se analiza la compleja pero desafiante tarea que involucra trabajar con los dos protagonistas que más influyen en el desarrollo de los niños, sus padres y los docentes. Con respecto a estos últimos, el gran desafío que se tienen hoy, es poder visualizar la diversidad como una oportunidad que desafía su especificidad profesional. Debe capacitarse, actualizarse continuamente y lograr prácticas e interacciones

significativas que promuevan aprendizajes reales. Además, debe insertar a los padres, abuelos o cuidadores con acciones cooperativas para aunar criterios y mejorar la comunicación entre la familia y la escuela.

Desde la neurociencia surgen aportes valiosos que ayudan a sumar miradas. Stanislas Dehaene (2019) afirma que las escuelas son instituciones donde se puede aprovechar al máximo la plasticidad neuronal de los niños en una etapa crítica. La educación depende en gran medida de la espectacular flexibilidad del cerebro del niño en reciclar algunos de sus circuitos y reorientarlos hacia nuevas actividades y conexiones como la lectura y la escritura.

Pero la escuela no es una panacea o una píldora sintética que todo lo puede. Las familias y los cuidadores también tienen el deber estimular el cerebro del niño para enriquecer su entorno tanto como sea posible. Cada lactante es un físico en ciernes que adora experimentar con la gravedad y la caída de objetos. Entonces tenemos que dejarlo improvisar, construir, fracasar y recomenzar, en vez de inmovilizarlo en una silla por horas. (Dehaene, 2019, p.196)

Si bien el desafío es grande, hay numerosas experiencias que demuestran que, cuando se interviene en forma precoz por medio de la escolarización o proyectos específicos y pertinentes, se puede transformar la vida de los individuos. Se pudo demostrar, a través de un seguimiento exhaustivo por décadas, que los niños provenientes de hogares desfavorecidos que participaron de estos estudios mostraron mejores indicadores en ámbitos como la salud, sus desempeños educativos, los ingresos promedios y la exposición a infracciones penales (Dehaene, 2019).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrollan los temas que dan sustento a la investigación principalmente sobre la alfabetización, su problemática y los conflictos teóricos que estuvieron presentes en nuestro país. En otro apartado se aborda la alfabetización familiar y la urgencia de recuperar el contrato familia- escuela para finalmente exponer los conceptos fundamentales de las teorías implícitas y los constructos que son base del procesamiento de datos.

2.1. La alfabetización y el papel del mediador

La educación inicial abarca un período crítico en la vida de los niños, tanto para el desarrollo cognitivo como para el desarrollo del lenguaje oral y el acceso a la alfabetización. Desde su nacimiento, como ser social, desarrolla con el apoyo del adulto, que le es indispensable, la construcción de representaciones tempranas que son base de futuros aprendizajes (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2008).

Las teorías sobre la relación entre pensamiento y lenguaje de Lev Vigotsky (1964) han tenido una gran importancia dentro de este estudio, en particular en su desarrollo sobre la prehistoria del lenguaje que comienza su génesis con el gesto del bebé que constituye el inicio del proceso de simbolización, que va a llevarlo al logro de la escritura. El segundo ámbito que une a los gestos con el lenguaje escrito es el de los juegos infantiles. Para los niños, algunos objetos pueden representar otros convirtiéndose en signos de los mismos, resulta sumamente importante la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. El tercer campo en el que el niño desarrolla el simbolismo es en el dibujo ya que el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal. (Vigotsky, 1979, p.163).

De esta manera, el gesto, el juego y el dibujo son precursores del lenguaje escrito, porque en ellos se produce el mismo tránsito de simbolismos que se inicia en el simbolismo de primer orden, pasa al de segundo orden y vuelve al de primer orden en un nivel superior. Esto sucede si se avanza, en el proceso de la lectura y la escritura, es decir, cuando el lenguaje escrito adquiere su autonomía directamente simbólica y se percibe del mismo modo que el lenguaje oral. Sin desconocer que es un proceso complejo, social y que involucra procesos de interacción social y desarrollo cultural (Ortega de Hoces, 2014).

A diferencia de la concepción piagetiana que considera el desarrollo cognitivo como generador de los aprendizajes lingüísticos, este trabajo se apoya en los aportes de la teoría socio-histórico-cultural que plantea una relación bidireccional, no solo de la cognición al lenguaje sino también del lenguaje a la cognición. Es el uso del lenguaje o el lenguaje en uso el promotor de cambios y desarrollos en las estructuras y mecanismos de la cognición (Bruner & Haste, 1990; Rogoff, 1993; Nelson, 1996).

Yolanda Reyes (2014), consciente de la importancia del lenguaje y su papel fundamental en la construcción de intersubjetividad se dirige a padres o cuidadores para dedicarles estas palabras tan conmovedoras como poéticas:

Dicen que en el comienzo está la palabra y es más exacto decir que son palabras poéticas las que envuelven al bebé. Desde antes de nacer, las primeras noticias del mundo le llegan en clave de arrullo y, aún sin tener un rostro, hay una voz que lo inventa en el rito de nombrarlo. Así se construye un nido de símbolos que acoge al recién nacido y que es su texto inicial de lectura. [...] Los adultos son, para él, cuerpos que cantan y que escriben en su memoria la poesía más entrañable y significativa. Desde las primeras nanas hasta aquellos "libros sin páginas" que los padres rescatan de sus recuerdos, el bebé recibe una herencia de palabras que marca su ingreso al mundo del lenguaje. (pp.3,4)

Por medio del lenguaje, el cachorro humano, se introduce en un mundo simbólico que se entreteje en la vida cotidiana. Gracias a los símbolos, la cognición se expande en el tiempo y el espacio y puede así acceder a realidades lejanas e incluso a experiencias imaginarias (Callaghan, et al., 2011; Tomasello, Striano y Rochat, 1999). Por lo tanto, la función referencial se centra en la capacidad de relacionar un símbolo con un referente, es decir, una vez que los niños y adultos detecten qué tipo de relación entabla un símbolo con su referente, podrán desplegar múltiples funciones, resolver problemas y accionar sobre el entorno de manera adecuada para una situación dada (Milbrath & Trautner, 2008).

Para Vigotsky (1979), este sistema de representación, es decir los signos, son instrumentos culturales que median los procesos psicológicos y los modifican en profundidad. Así, la construcción del conocimiento por parte del niño, es el resultado de un proceso de internalización que se da primero a nivel social, es decir en el plano interpsicológico y, luego a nivel individual, intrapsicológico y en este juego inter e intrapsicológico, se desarrollan las funciones psicológicas superiores. Este autor, introduce la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como el lugar privilegiado donde se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje que alude a la

intersección de lo que realmente puede hacer el niño en forma autónoma y la capacidad potencial de aprender con la ayuda de un adulto experto o de un par avanzado.

El gran salto cualitativo que se observa en las capacidades simbólicas de los niños alrededor del año y medio de vida invitó a pensar en la existencia de procesos evolutivos y de mecanismos cognitivos comunes a diferentes representaciones simbólicas. Es decir, que existiría una habilidad que atraviesa todas las representaciones simbólicas (Karmiloff-Smith, 1994; Salsa y Peralta, 2010). El niño interpreta los enunciados que oye en correspondencia con los conocimientos que posee de los referentes, así el lenguaje se convierte en el gran catalizador de los cambios cognitivos de la primera infancia.

El pequeño afianza paulatinamente las representaciones de adquisición de los sistemas de conocimiento de su medio socio-cultural por medio del avance semántico, que supone el desarrollo discriminado de los significados y este conocimiento le va a ser fundamental ya que subyace a todos los otros componentes que le ayudan a construir sentido.

[...] El respeto a las reglas de la lengua lo lleva a una representación virtual de las grandes categorías en las que se reparten los objetos, acciones y propiedades del universo. De esta forma aparece el vínculo entre lo lingüístico y lo cognoscitivo, presentándose lo primero como una vía de acceso hacia lo segundo. (Oleron, P. & Osterrieth, P., 1980, p.202)

El proceso alfabetizador y en especial el desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados a través del tiempo por la humanidad (Vigotsky, 1964). Así, la antropología considera que la invención de la escritura –progresivamente más conceptual desde los sistemas pictóricos hasta los alfabéticos- ha sido un hecho revolucionario para la evolución humana.

Por lo anteriormente dicho se retoman las investigaciones de Braslavsky (2005) cuando afirma que la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinadas condiciones históricas. Pero que también debe estar pendiente de la pedagogía y en particular de la didáctica, concebida como un todo donde el subsistema didáctico propiamente dicho interroga a otros subsistemas. En particular, interpela al plano psicológico dentro del marco cultural de una realidad social concreta, que se relaciona directamente con la familia.

Los cambios que se producen en los escenarios de la alfabetización temprana tienen lugar cuando también se producen cambios críticos en el desarrollo, durante la primera infancia, donde no solo tiene importancia las condiciones tan diferentes de

cada medio sino también y especialmente el modo en que el niño las vive. El ser humano al mismo tiempo que toma conciencia de percepciones externas, también toma conciencia de sus propias percepciones y por eso se cargan de sentido. (Braslavsky, 2005, p.114)

Según esta autora, también existe un consenso generalizado entre los psicólogos acerca de la crisis de los 3 años, cuando el niño descubre sus relaciones con las otras personas. Deja de hablar de sí mismo en tercera persona para usar el “yo”, es la edad de la toma de conciencia lingüística, tan importante para el lenguaje hablado como la anticipación necesaria del lenguaje escrito, ya que todo lo que surge y se genera en una etapa está determinada por lo que ha surgido y se ha formado en la anterior.

Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso complejo de construcción de significados compartidos dentro de una cultura y en un ámbito definido por medio de la comunicación. El desarrollo cognitivo y el lingüístico están entrelazados y ambos desarrollos se producen en la interacción social, en el contexto de los eventos de la vida cotidiana, mediante el uso de las tecnologías y los instrumentos propios de cada cultura o grupo social (Nelson, 1996; Rogoff, 1993; Bruner, 1986).

Estos autores afirman, desde distintos términos, conceptos similares para referirse a estos intercambios. En el caso de Bruner (1986) introduce el término *andamiaje* a las acciones verbales y no verbales a través de las cuales, personas adultas y niños mayores apoyan el desarrollo del pequeño. En el microcosmos que forma el diálogo adulto-niño, el discurso actúa como un espacio de negociación de significados y de transferencias de las representaciones sociales.

Nelson (1996) se refiere a esta actividad mediante el concepto de *construccionismo colaborativo* e intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna del niño con la influencia y la determinación del medio social. Ambos son igualmente importantes en el proceso de construcción del conocimiento. La mente individual del niño se vuelve socio-cultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental. Según esta autora, cuando los niños aprenden a hablar se incorporan a *un sistema de significados compartidos* y aprenden a usar palabras que tienen el poder de evocar en los otros una representación conceptual.

Por su parte Rogoff (1993) habla de *participación guiada* cuando los cuidadores o compañeros despliegan dos tipos de procesos de colaboración, el primero es la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra

en un momento, para alcanzar otros nuevos más complejos. El segundo proceso involucra la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo.

Estas experiencias de participación guiada son base para la construcción de la intersubjetividad que se cimienta considerando al otro en interacción; este concepto surgido desde la psicología, hace referencia al proceso que se desarrolla a través del modo especial en que los bebés, a partir del segundo mes de vida, interactúan con los adultos. En estos eventos de acción conjunta se establecen pautas alternadas de acción que provocan expresiones diversas, afectivas y emocionales que dan lugar a respuestas corporales de una manera particular ante la presencia de los mayores.

Este modo de intersubjetividad se caracteriza por el contacto íntimo que establecen los bebés con los padres en interacciones cara a cara, o en términos más técnicos, en formatos diádicos (Martínez, 2010). Es importante mencionar que estas construcciones intersubjetivas adoptan las características propias de cada cultura, le permiten entender el mundo que lo rodea y superar los desafíos que la comunicación y la construcción de sentido le plantean cotidianamente.

Finalmente, Tomasello (2007) introduce el concepto de *escenas atencionales conjuntas* a las que define como interacciones sociales en las que el niño y el adulto atienden conjuntamente a una tercera entidad y, también a la atención que presta el otro a esa tercera entidad, durante un lapso de tiempo razonablemente prolongado dando lugar a un juego de roles sumamente enriquecedor.

Sin embargo, para que el sistema de representación externo se convierta en una función psíquica del propio niño, es decir, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo. Vigotsky (1979) enfatiza de modo particular que, en ese proceso, es fundamental llevar al niño a la comprensión interna de la escritura y hace especial referencia al tránsito del simbolismo del lenguaje oral al escrito ya que es esencial ayudar a los pequeños a superar el breve paso de la comprensión, a través del lenguaje oral, para que la escritura pase a ser un significante directo.

Este autor sostiene que todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural donde es fundamental la labor

del docente que debe organizar la actividad infantil para pasar de un modo de lenguaje a otro. Dicho de otra manera, debe saber conducir al niño a través de los momentos críticos como un verdadero mediador e incluir en la coherencia de ese trabajo a las familias para que cooperen o comiencen a visualizar la importancia decisiva de esas interacciones, lecturas y juegos en los primeros años de vida de su hijo.

2.2. Conflictos teóricos a través del tiempo

Desde los comienzos del sistema formal de educación se abordó el aprendizaje de la lectura y la escritura desde los paradigmas conductistas dominantes que orientaban la pedagogía a centrar la atención en el profesor y sus métodos. El aporte de la psicología era desde un modelo clínico que estudiaba las alteraciones definidas teóricamente como dislexias, discalculias, disgrafías, etc. Se enfatizaba un estado de maduración óptimo para iniciar la enseñanza de la alfabetización por medio de los prerrequisitos (Braslavsky, 2005).

A las docentes del Nivel Inicial les cabía la tarea de preparar a los niños para que llegaran entrenados a primer grado en las habilidades que supuestamente eran imprescindibles para poder aprender a leer y a escribir. Las propuestas de preparación o aprestamiento, respondían a una concepción de la lengua escrita identificada como un código y a la lectura como una actividad de sonorización de marcas gráficas. Es decir, la escritura se concebía como la transcripción gráfica del lenguaje oral y la lectura equivalía a decodificar lo escrito en sonido.

Sin embargo, no había consenso sobre cuáles eran los métodos más efectivos para alfabetizar a los niños y se instaló una larga *querella de los métodos*³ para establecer cuál era el mejor –sintético, analítico, global, de palabra generadora, entre otros- cada uno con sus acérrimos defensores (Cucuzza y Pineau, 2002).

Así, con medio siglo de tentativas no se había resuelto el problema del fracaso escolar a partir del primer obstáculo que el sistema formal les oponía a las grandes mayorías que quedaban excluidas. Además de las causas pedagógico-didácticas, comienzan a tomar verdadero peso el reconocimiento de causas de carácter socioeconómico y cultural (Braslavsky, 2005).

³ La expresión alude al libro de Berta Braslavsky, publicado en 1962, *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*.

Las interpretaciones del aprendizaje de la escritura se renovaron en las últimas décadas del siglo XX con los aportes de nuevas corrientes de la lingüística que mostraron mayor interés por la lengua escrita, así como las investigaciones más especializadas de la psicolingüística, la sociolingüística y la neurolingüística.

Al finalizar la década del 70, se conocen las investigaciones realizadas bajo la dirección de Emilia Ferreiro (1997) apoyadas en la epistemología genética de Piaget. El aporte de cómo el niño conceptualiza la escritura se enfrenta claramente a la pasividad del alumno receptor de la enseñanza y desde las posiciones piagetianas se comienza a investigar el enigma de la caja negra o de las construcciones internas originales del niño.

En cuanto al proceso específico de la alfabetización Ferreiro (1997) comenzaba a advertir que era fundamental cambiar los ejes por donde pasaban las discusiones en ese tiempo. Uno de los problemas era la imagen empobrecida de la lengua escrita ya que era necesario reintroducir en la alfabetización la escritura como un sistema de representación del lenguaje con toda su complejidad. Otro aspecto de sus investigaciones le ayuda a replantear la imagen empobrecida del niño que aprende ya que se lo reducía a un par de ojos, un par de oídos, una mano y un aparato fonatorio que emite sonidos. "Sin considerar que detrás de esas funciones orgánicas hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones y que actúa sobre lo real para hacerlo suyo" (Ferreiro, 1997, p.27).

Podría suponerse, que la metodología implícita predominantemente alfabética y silábica, tuvo también algo que ver con la búsqueda que realiza esta autora acerca de las conceptualizaciones que hacen los niños con respecto a la lengua escrita. Su teoría como proceso, culminaba en una secuencia ordenada psicogenéticamente en el esquema de patrones conceptuales: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Braslavsky, 1997, p.18) no aceptada por todos los investigadores.

Con la recuperación de los gobiernos constitucionales también se abre un tiempo en el cual las nuevas investigaciones tienen espacio en las capacitaciones docentes y los textos y manuales buscan rescatar dinamismo en contenidos y formas. Son escritos generalmente por equipos especializados y evidencian esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las propuestas metodológicas más recientes. Pero la eficacia de la página impresa, que ayuda metodológicamente al docente, más que en ninguna otra época, viene acompañada y siendo puesta en cuestión, por la irrupción de la pantalla como soporte de texto.

La revolución informática propone nuevos desafíos metodológicos ya que el entorno digital utiliza el hipertexto como estructura básica, el escrito lineal y unidireccional se rompe en una diversidad de fragmentos autónomos que se conectan entre sí con enlaces, llamados *links*. Estos vínculos le permiten al sujeto saltar ágilmente de uno a otro, en cualquier dirección como una red, cada vez que navega en la búsqueda de información (Cassany, 2000). Se consultan enciclopedias digitalizadas, dentro de innumerables funciones que brinda esta nueva tecnología, planteándose nuevos desafíos a la enseñanza de la lectura y escritura, que intentan superar por un lado las limitaciones de capacitación docente y por el otro la falsa antinomia libros u ordenadores (Cucuzza y Pineau, 2002).

Han ocurrido cambios significativos tanto en las prácticas como en las distintas teorías de las que se nutre o se retroalimenta la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. En el ambiente escolar los cambios devienen únicamente de la aplicación impuesta por las políticas educativas de turno que toman las teorías provenientes de múltiples disciplinas sobre la lengua escrita y los procesos involucrados en su apropiación. Con el tiempo, el modelo clínico también denominado deficitario, quedó totalmente invalidado a la luz de las rigurosas investigaciones que se llevaron adelante.

No obstante, se puede afirmar que en Argentina por diversas razones se impuso el método analítico- sintético que aún hoy tiene vigencia, aunque muchas veces aparece flexibilizado y enriquecido. Desde hace más de tres décadas, se han ido modificando sobre todo las ediciones de libros de lectura con textos literarios y significativos, aunque suelen acompañarse con cuadernillos de actividades que muchas veces enmascaran la enseñanza de letras y sílabas a pesar que en medios académicos se ha demostrado que estos elementos aislados obstaculizan la comprensión del texto (Braslavsky, 1997).

En los programas de formación docente se incluyó materiales sobre investigaciones y teorías que consideraron más pertinentes con posicionamientos epistemológicos no siempre coincidentes. Es importante mencionar que los programas nacionales de educación se orientaron sobre premisas que consideraban el aprendizaje como procesos de construcción social y no solo la memorización de abstracciones de algunos aspectos del sistema de la lengua (Castedo y Orellano-Osuna, 2010), como por ejemplo los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) sancionados en el año 2004.

El debate sobre la lectura y sobre el acto de leer como práctica, se ha ido transformando en virtud de los cambios de las nuevas tecnologías de la comunicación. No es casual,

entonces, que las preguntas sobre el cómo y el por qué de la lectura sigan vigentes y desvelen a todos los niveles del sistema educativo. Y aunque no han sido pocos los esfuerzos –como tampoco han sido pocos los logros- hasta hoy son motivo de preocupación las prácticas de lectura y escritura principalmente en los primeros años de la educación básica y en los ingresantes al sistema superior (Braslavsky, 2004).

Ferreiro, en su conferencia del 17 de abril de 2008 en La Plata, afirma que uno de los problemas más visibles con respecto a la escuela es que no logra incorporar las nuevas exigencias sociales con respecto a lo que hoy se entiende por estar alfabetizado. Los requerimientos han cambiado drásticamente, se debe considerar a la lectura y la escritura como construcción de sentido y la adquisición de una competencia semiótica que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales (Cassany, 2000). Es categórica al concluir que estar alfabetizados en esta sociedad interconectada del siglo XXI involucra comprender una multiplicidad de textos que circulan en el espacio social y que se presentan también en una multiplicidad de soportes. Además, es fundamental ayudar a comprender y trabajar las nuevas interfaces entre lo oral y lo escrito, así como, saber seleccionar la información adecuada dentro de un flujo incesante de información (Ferreiro, 2008).

No obstante, tal vez sea la educación inicial, con los aportes de esta autora y Yetta Goodman (1992) las que han brindado un valioso soporte teórico para poder interpretar esas primeras producciones de los niños que antes, se los consideraba sin valor. El análisis de estos escritos promueve espacios para descubrir, con estudiantes en formación, cuánto conocimiento de la lengua escrita expresa el niño en estos “garabatos” e impulsa discusiones pedagógicas que ayudan al docente alfabetizador a incorporar nuevas miradas con respecto a la complejidad del proceso.

Otro importante aporte que estas teorías han dado al docente es la posibilidad de realizar un diagnóstico que sirva no solo para visualizar y valorar el conocimiento con que el niño llega a la escuela, para respetar su proceso y favorecerlo, sino para plantear una propuesta pedagógica acorde a su grupo. Se trata de articular o tender un puente para que no se produzca un corte o un quiebre entre el proceso alfabetizador vivido en el hogar y el que se va a dar en el Nivel Inicial (Ortega de Hocevar, 2005).

Que un niño en el nivel inicial pueda reconocer y preguntarse, en los términos adecuados a su edad, por los géneros discursivos presente en determinados soportes cercanos como son los cuentos y los diarios, es revelador y debería orientar muchas

prácticas en todos los espacios educativos (Festa, 2015). Además, esta autora, afirma que es fundamental entender estos procesos como prácticas sociales ya que implica necesariamente una mirada que las sitúe en un contexto, en un tiempo y lugar determinado. También se deben considerar las distintas representaciones que en torno a estas prácticas sociales se construyen para analizar cuánto de todo lo teorizado al respecto se visibiliza en la memoria y en la experiencia de los docentes para desnaturalizar ciertos supuestos metodológicos presentes actualmente en las aulas.

2.3. El problema de la comprensión

Pocas veces los docentes se preguntan qué es la escritura, cuál es el contenido y la materia de dos actos tan esenciales, como son los de leer y escribir, que sus alumnos deben llegar a conocer y aprender. Por eso la importancia de reflexionar sobre la escritura, los diversos sistemas, así como reconocer las dificultades intrínsecas y las transformaciones cognitivas y educacionales que se producen en el tránsito del lenguaje oral al lenguaje escrito.

Remontándonos en el tiempo, los jeroglíficos fueron las primeras estilizaciones de los sistemas logográficos con la particularidad de que en los rasgos de cada uno de ellos representaba al objeto que nombraba. En el caso de los sistemas alfabéticos, que se denominan también consonánticos, si bien son transparentes y económicos, por la correspondencia entre los elementos gráficos de la escritura y los componentes fónicos del habla tienen la arbitrariedad de la representación (Braslavsky, 2005).

Surge así, una diferencia fundamental entre ambos sistemas que privilegian uno la comprensión y el otro la fonetización. Sin embargo, es importante reflexionar que ningún sistema – ni el logográfico ni el alfabético- logra captar los matices de la prosodia como el tono, las pausas, la sorpresa, la vacilación, la alegría, el horror o la angustia de la oralidad. Estos problemas se manifiestan de una manera particular en la comprensión de las escrituras alfabéticas, porque cada signo representa un fonema y por eso los signos gráficos se refieren al carácter fonético de la lengua prescindiendo de lo paralingüístico y suprasegmental (Braslavsky, 2005).

A través del tiempo se han ido desarrollando convenciones auxiliares como los signos de puntuación y entonación que permitan reconocer que la escritura no es suficiente para interpretar el significado más profundo del texto escrito. Se requiere no solo de una lectura modélica del lector para que los niños lleguen a esa penetración de sentido del

texto sino una verdadera mediación. Lograr que el niño pueda crear una representación o imagen mental del texto en la que pueda conectar los eventos, las intenciones, las acciones, los problemas, los pensamientos y los sentimientos de los personajes es uno de los desafíos más grandes de los adultos mediadores y solo se logra con una lectura dialógica activa y profunda.

Hacer las inferencias correctas es indispensable para comprender una historia o una explicación. La habilidad de niños y niñas para ejecutar esta operación depende en parte de las oportunidades que hayan tenido de escuchar historias, explicaciones y descripciones, así como de las posibilidades que hayan tenido de hacer estas conexiones, en conjunto con los adultos que los rodean. Los niños y niñas que escuchan a los adultos hacer estas relaciones entre ideas y eventos, a menudo aprenden a hacerlas ellos mismos. (Strasser Salinas y Vergara Delgadillo, 2014, p.28)

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 (Castedo y Goodman, 2010). A partir de los nuevos conocimientos, la investigación acción y la práctica actualizada sobre la comprensión, se debe buscar el punto de equilibrio entre todos los componentes de los complejos actos de leer y escribir que necesariamente deben responder a su propia naturaleza, que es la significación y el sentido, sin olvidar la unidad de la fonética y la semántica, así como sus propias leyes de desarrollo.

La acción del docente mediador, que surge con miradas constructivistas, lo convierten en el responsable de organizar actividades lúdicas, significativas, focalizadas, estructuradas de menor a mayor complejidad y sistemáticas para que su grupo se alfabetice en forma plena. Sin embargo, según el enfoque desde donde conciba la lectura y la escritura son las estrategias que va a desplegar para que el niño se alfabetice y llegue a ser un lector y escritor experto. De allí que, al observar la práctica docente se puede visualizar claramente desde qué posicionamiento considera los actos de leer y escribir y su apropiación o rechazo a los aportes que especialmente desde la psicolingüística, la lingüística cognitiva y la neurolingüística dan cuenta de cómo aprenden los niños.

Por un lado, están los docentes que consideran al lenguaje y el mundo como realidades totalmente distintas. Según esta postura es suficiente saber las "reglas" de la lengua y

dominar el código para volverse alfabetizado. Por otro lado, están quienes piensan que la lengua y el mundo son cosas inseparables, es decir, que el aprendizaje de la lengua es un aprendizaje cultural. Esto significa que una persona, al mismo tiempo que aprende el lenguaje escrito, aprende sobre el mundo y sobre su lugar en el mundo. En consecuencia, según este segundo enfoque, no se puede aprender la cultura hablada y escrita si no se tiene acceso a los espacios sociales e institucionales donde se produce y reproduce el conocimiento y la capacidad para reflexionar y actuar en el mundo (Hernandez Zamora, 2008).

La alfabetización cultural ha sido una de las contribuciones del Diseño Curricular de Nivel Inicial (2015) en la provincia de Mendoza con referencia a la incorporación de ese conjunto de signos y símbolos de carácter semiótico y cultural en el que la escritura tiene su exponente más complejo. Es decir que la familia, el contexto y la cultura tienen un papel decisivo en la construcción de significados.

Quando se interpreta la escritura como una producción cultural que se origina históricamente en la creación y evolución del signo, debe ser considerada en el currículum como un contenido cultural por excelencia y esa condición debe estar presente desde el comienzo en la construcción de significados que tiene lugar en la interacción *alumno-contenido-profesor*. (Braslavsky, 1997, p.23)

La educación inicial ha sido revalorizada en estas últimas décadas como un reto a los sistemas educativos por el impacto ante la posibilidad de achicar la brecha de la alfabetización temprana que repercute directamente en las trayectorias educativas, en el desempeño de los aprendizajes de todas las áreas y el desenvolvimiento de una sociedad letrada (Flores Davis, 2007).

Si bien no todos los investigadores comparten la idea de Vigotsky (1979) al afirmar que desde muy temprana edad el niño descubre que no solo puede dibujar objetos sino también palabras, por esta razón recomienda la enseñanza de la escritura en la edad preescolar. Esta implicancia pedagógica se basa en el hecho de comprobar que los niños pequeños son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura. Pero este autor enfatiza que la enseñanza debe estar organizada de manera que la lectura y la escritura se realice de forma significativa y contextualizada con una necesidad concreta del niño. Es decir, desde su función social, no como una habilidad motora sino como una actividad cultural compleja.

Pese a los debates y controversias epistemológicas y pedagógicas las investigaciones demuestran que ninguna de las partes de la controversia se ajusta totalmente a todos los niños y es cuando se pone en valor la formación profesional docente y el criterio que se apoya en su especificidad. Las complejas variables presentes en las aulas de hoy se requiere el compromiso de cada parte de los componentes de la tríada pedagógica para que trabaje en beneficio del todo. En lugar de considerar lo que pierde cada parte de las miradas, enfoques y conceptualizaciones hay que reconocer la fuerza sinérgica de lo que cada una aporta para lograr que todos los niños se alfabeticen plenamente (Braslavsky, 2004).

En otras palabras, se adhiere a una propuesta alfabetizadora, más integral y equilibrada que se adapte a los propósitos tan necesarios en estos días, de la educación para la diversidad retomando de la alfabetización emergente la actividad del niño en la construcción del conocimiento y de la alfabetización temprana la atención a la diversidad y el concepto de continuum, es decir, que es un proceso que avanza en la vida del individuo en forma indefinida.

En la actualidad se percibe que una gran mayoría de docentes y padres desconocen que el aprendizaje de la lengua escrita supone poner en acción procesos y subprocesos enormemente complejos que requieren de un largo camino para alcanzar un nivel de competencia adecuado. En el caso de la comprensión implica el despliegue de varios sub procesos y una importante actividad cognitiva con demandas mentales muy exigentes que deben darse conjuntamente. Es necesario integrar conocimientos e información sobre los textos y su función, aspectos léxicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos e interpretativos. Al respecto, son pertinentes los señalamientos que realiza Braslavsky (2005, p. 48):

Es indispensable que nos ocupemos en particular de la comprensión del lenguaje escrito por dos motivos: primero, para atender una importante demanda de la educación formal y segundo porque la investigación científica sobre la comprensión del lenguaje escrito y sus implicaciones educativas es relativamente reciente y poco difundida.

Las observaciones de esta autora tienen vigencia en la actualidad, pese a que Internet y el canal de YouTube pone a disposición de todos los docentes y educadores conferencias de especialistas que difunden de manera clara, sintética y con gran nivel académico los logros y avances científicos específicos para cada área pero que no se ven

reflejados en el campo. Un ejemplo concreto, de lo anteriormente dicho lo encontramos en las charlas TED, que desde distintos lugares del planeta difunden nuevas líneas de investigación que abren nuevos interrogantes, nuevas miradas y nuevos caminos en esta nueva sociedad de conocimiento. Aunque también es cierto que la falta de tiempo y la disposición del servicio de redes no siempre es una posibilidad para todos los hogares y profesionales de la educación.

2.4. La alfabetización como desafío escolar

La alfabetización es un proceso que abre caminos cognitivos y produce un antes y un después en la vida del sujeto ya que produce un cambio en la condición humana y su adquisición tiene implicancias psicológicas, sociales, culturales, antropológicas y políticas relevantes.

Aprender a leer y escribir supone el pasaje de una competencia natural y primaria, que representa hablar una lengua, a la competencia semiótica que consiste no solamente aprender a leer y escribir esa lengua, sino ampliar el universo cognoscitivo en la interacción de dos códigos lingüísticos fundantes. (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994, p.11)

Este trabajo concibe la alfabetización desde una perspectiva vigotskyana en la que es fundamental entender la historia de la evolución de los signos para acceder a una correcta mediación de la escritura (Vigotsky, 1979). Esta mirada que relaciona el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, de origen sociocultural, con la ley de internalización que Vigotsky explica como la reconstrucción interna de una operación externa. La actividad interpersonal (interpsicológica) se transforma en intrapersonal (intrapsicológica) solamente cuando el niño logra adquirir conscientemente el control del aprendizaje que internaliza, en este caso cuando el niño logra escribir un mensaje coherente con autonomía.

Este enfoque nos habla de la alfabetización como un proceso complejo que va más allá de la traslación de la lengua hablada al lenguaje escrito ya que supone tomar conciencia del funcionamiento del sistema, es decir, el dominio de la lengua escrita que a la vez favorece el incremento del lenguaje oral y la capacidad de reflexionar intencionalmente sobre el lenguaje (Solé, 1992). Para Daniel Cassany (1995) aprender a escribir transforma la mente humana ya que facilita el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales tales como el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación y la adquisición de un metalenguaje propio de cada tipo textual. Es decir, que se

considera parte del proceso de alfabetización no solo el dominio del sistema de escritura sino también sus usos, funciones y el aprendizaje del estilo de discurso que caracteriza a la prosa escrita (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2011).

Sin embargo, al surgir nuestro sistema formal de educación se creía que había una edad para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. La ley estableció la obligatoriedad escolar a partir de los 6, 7 e incluso los 8 años de edad, sin embargo como se mencionó con anterioridad, en la década del 50 cuando había avanzado el proceso social de la alfabetización a grandes mayorías y comenzó a ser frecuente que llegaran a la escuela niños que ya sabían leer. Estos niños pertenecían principalmente a hogares con padres letrados, con muchas expectativas para que los hijos aprendieran a leer y que habían crecido en un ambiente alfabetizado, con abundantes libros, rutinas de lectura y escrituras cotidianas.

Sulzby & Barnhart (1992) han definido a la alfabetización emergente como las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que se dan antes de la alfabetización convencional pero que evolucionan constantemente hacia ella. Esta autora sostiene que estas primeras manifestaciones son auténticamente parte de la alfabetización porque se distinguen por ser conceptuales y evolutivas. De esta forma, los docentes tienen un amplio campo de información para captar el interés de padres que estén dispuestos a valorar y significar estos primeros garabatos ya que podrán tener registros del progreso de los niños comparando muestras de trabajos de todo un año.

En una sociedad letrada, la alfabetización depende de múltiples y variadas experiencias que se integran en la exploración del niño, independientemente del lenguaje escrito y muy unido a sus necesidades en la vida real. En consecuencia, los actos de leer y escribir se desarrollan de una manera concurrente e interrelacionada con dos actos que le son base y medio para comunicarse, que es el hablar y escuchar. Por esta razón se debe hablar de desarrollo de la alfabetización ya que todos los aspectos del lenguaje se refuerzan y ayudan mutuamente (Braslavsky, 2005).

Desde esta perspectiva, es evidente que un niño inicia su alfabetización mucho antes de ingresar a la escuela y que el desarrollo de esta alfabetización está altamente influenciado por la calidad y la cantidad de las actividades relacionadas con la lengua escrita que el pequeño realice en el hogar, así como por el grado en que se involucre en ellas (Purcell-Gates, 1996).

Se retoma nuevamente el aporte de Vigotsky (1964), al establecer una relación directa entre pensamiento y lenguaje que, según lo demuestra, no están unidos entre sí por un vínculo primario (biológico o innato) sino que la unidad surge y se configura durante el proceso del desarrollo histórico de la conciencia humana y en donde la familia, el contexto y la cultura son determinantes. Este autor también destaca el valor de las interacciones no solo en beneficio del nivel lingüístico, sino también a nivel psicológico y afectivo ya que son concluyentes para que el niño realice actos de generalización, construcción de sentido y desarrolle un pensamiento más complejo necesario para las demandas del aprendizaje significativo.

Sabemos que la formación de un concepto es más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria, es un acto complejo de pensamiento genuino que no puede ser enseñado por la instrucción. [...] En cualquier edad un concepto formulado en una palabra representa un acto de generalización. Pero el significado de las palabras evoluciona, y cuando una nueva ha sido aprendida por el niño su desarrollo comienza a ponerse en marcha, la palabra primero es generalización de un tipo más primitivo y a medida que se desarrolla la inteligencia del niño se la reemplaza por generalizaciones de un tipo más avanzado y presupone a la vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad de comparar y diferenciar. (Vigotsky L., 1964, p.95)

Dicho lo anterior, se puede afirmar que el desarrollo y dominio progresivo de los géneros discursivos por su asidua exposición a ellos provoca, no solo importantes avances en la comprensión, sino que da lugar a nuevas estructuras y procesos cognitivos que favorecen la comprensión y uso del lenguaje escrito. Se resuelve la necesidad de reemplazar las viejas nociones sobre el aprestamiento para la lectura, apoyándose en una perspectiva sociocultural y evolutiva para proponer estrategias educativas que puedan beneficiar a todos los niños. Principalmente a los que quedaban excluidos en el movimiento de la alfabetización emergente, ya que, si la escuela les brindaba el tiempo y las oportunidades, los niños podrían establecer las relaciones conceptuales del funcionamiento del sistema (Ortega de Hocevar, 2005).

Según los resultados de numerosas investigaciones, surge el movimiento de la alfabetización temprana desde una perspectiva socioconstructivista (Neuman & Roskos, 1998) que presentan una nueva descripción de las particularidades básicas de la alfabetización en las primeras edades. Las características más destacadas de esta nueva denominación influyen directamente en los programas y propuestas ya que aluden a realidades concretas del campo, como por ejemplo, la diversidad como variable

inherente al desarrollo de la lengua escrita en los niños pequeños. La incorporación de la interacción social como necesaria para la motivación de las habilidades de la lectura y la escritura ponen en evidencia la gran necesidad que tienen los niños de conocer los propósitos, la función y el funcionamiento del sistema. En particular se destaca la superioridad de los programas inclusivos para alumnos con necesidades especiales y la importancia de la calidad de la enseñanza que involucra al maestro en su especificidad y la institución escolar como responsable principal en la implementación de proyectos específicos para tal fin.

Se prefiere hablar de alfabetización temprana porque es una denominación que se adapta mejor al concepto de continuidad de la alfabetización y evita la interpretación como un desarrollo endógeno inherente al propio desarrollo del niño disociado de su relación con otros que cooperan socialmente a la construcción de su objetividad y su conocimiento. Por referirse a todos los niños, y no a un niño abstracto, paradigmático, integra también a aquellos que no poseen los saberes que benefician a los niños de los hogares letrados en su desarrollo cultural. (Braslavsky, 2005, p. 113)

Estas nuevas concepciones, toman gran relevancia si se considera que en las últimas décadas del siglo pasado la escuela inició un proceso de integración de niños que antes eran excluidos del sistema por determinadas capacidades especiales a nivel sensorial, corporal o intelectual. De esta manera, el nuevo siglo comienza con una fuerte demanda de inclusión de los alumnos que la escuela rechazó sistemáticamente por causas sociales y culturales, contradiciendo los principios democráticos que le dieron origen (Martínez Domínguez, 2011).

Esta mirada sobre la diversidad y sus consecuencias, invitan a mejorar la enseñanza a través de una educación cada vez más inclusiva desde propuestas pedagógicas que consideren los diversos procesos con los que llegan los niños a las salas. El fracaso o el éxito no son atributos o responsabilidades exclusivas de los estudiantes que lo sufren. Es también un sistema educativo en especial y una sociedad en general que lo constituye y ordena cuando formula grandes finalidades (educación justa, inclusiva, democrática) con las que no suele ser consecuente debido al fuerte carácter normalizador de la escuela.

Esta realidad se manifiesta al imponer a los estudiantes un ritmo unificado de producción de conocimientos y un régimen de trabajo bastante homogéneo. "Parecen subsistir, supuestos fuertes acerca de la dirección relativamente única que deberían guardar los

procesos de desarrollo y de la deseabilidad de cierto ritmo común, al menos entre los sujetos de edades similares” (Baquero et al., 2008, p.4).

Desde una perspectiva psicoeducativa, los abordajes teóricos y prácticos de la diversidad están muchas veces atravesados de una paradoja constitutiva: delimitan criterios de normalidad que permiten definir -o en verdad, son definidos- por las condiciones de educabilidad de los sujetos según el régimen del dispositivo escolar, privilegiadamente en su modalidad común. (Baquero, 2001, p.83)

En la actualidad, cada docente vive cotidianamente esta paradoja constitutiva de *atención a la diversidad* insertos en un sistema inevitablemente normativo, en tiempos relativamente homogéneos y con una estructuración graduada y simultánea de la enseñanza. En el caso de la alfabetización, las investigaciones han ayudado a docentes comprometidos con esta tarea a valorar procesos y trabajar articuladamente con los docentes del nivel.

En resumen, estas nuevas miradas presentes desde la psicolingüística, los enfoques socioconstructivistas y la neurolingüística enriquecen los diagnósticos y el análisis de la realidad de los niños con respecto a su proceso alfabetizador y repercute en prácticas profesionales más pertinentes y acordes a los desafíos del aula. Hoy en día se sabe mucho más sobre las condiciones que maximizan el aprendizaje y la memoria, por esa razón tanto padres, madres y abuelos como docentes deben aprender a implementarlas en la vida cotidiana no solo del hogar sino también en el ámbito escolar (Dehaene, 2019).

2.5. Alfabetización Familiar

Todos los niños llegan a la escuela con caminos y exploraciones muy diferentes con respecto a la lengua escrita y, por consiguiente, representaciones simbólicas muy diversas que plantean grandes desigualdades en el aula para que el docente logre conectar a las nuevas generaciones con la cultura escrita. En esta sección se profundiza la importancia de la alfabetización familiar, en muchos casos a partir de investigaciones de alfabetización temprana que demuestran explícitamente la relación entre la alfabetización familiar y el rendimiento escolar de los niños. Dichos estudios consideran además otros aspectos tales como el nivel socioeconómico, el capital cultural, la dinámica familiar y el involucramiento a través del apoyo en las actividades escolares (Gonzalez-Pianda, 2003).

La familia es el primer núcleo educativo, su ambiente media el aprendizaje y el desarrollo de sus miembros al hacer referencia a un grupo natural de personas unidas por lazos emocionales y de parentesco que están juntas un tiempo prolongado. En ese tiempo compartido desarrollan una trama de historia que van a determinar la calidad de los vínculos que se dan entre ellos (Delucía, 2014).

Vigotsky (1979) explica cómo esas personas cercanas y unidas emocionalmente a los niños, son quienes favorecen el desarrollo de nuevos aprendizajes significativos y cómo esta relación adquiere una característica transferencial, en la medida en que incentiva y potencia aspectos cognitivos a partir del traspaso de conocimientos, capacidades y estrategias de quienes la poseen, padres, abuelos o cuidadores, a quienes la van a desarrollar, los niños.

En la actualidad hay varias perspectivas acerca de la alfabetización familiar que se vinculan principalmente a la complejidad del concepto mismo de familia, particularmente en esta época. Por eso, no existe una definición clara y precisa. En general hay consenso para entender como tal, los modos en que las familias se desenvuelven y comparten con sus hijos el uso del lenguaje escrito en sus múltiples tareas de la vida cotidiana, tales como leer distintos tipos de textos como periódicos, revistas, cuentos, etc. Las prácticas de escritura funcionales como listas de compras, mensajes, cartas, textos instructivos o recreativos, etc. Es decir, hacer partícipe a los niños de estas actividades que se dan en el seno del hogar, leerles, escribir con ellos, explorar libros, hablar y escuchar (Ortega de Hocevar, 2014).

A su vez, se confirma que los escolares que han tenido fuertes vivencias de lecturas de cuentos e interacciones ricas y frecuentes en el ámbito familiar, manifiestan un mayor gusto y disposición para la lectura, una mejor comprensión y más calificada producción. Aunque la alfabetización familiar no es una novedad, porque en muchos casos los padres fueron los únicos educadores antes que surgieran los sistemas de educación formal, también es cierto que dada la trascendencia que adquirió la escuela como la institución alfabetizadora por antonomasia, esa función le fue delegada (Braslavsky, 2005).

El término alfabetización familiar fue utilizado en Estados Unidos por Denny Taylor (1983) para describir los ricos y diversos usos de la alfabetización en el seno de las familias y las comunidades, es decir, que se utiliza para referirse a las prácticas de alfabetización en las familias, así como a todo programa de educación intergeneracional

que promueve el desarrollo de la alfabetización y se relaciona con las competencias para la vida diaria.

En un sentido amplio, la alfabetización familiar, hace referencia a la variedad de creencias, a las diferentes prácticas y al papel de los actores en la transferencia de los conocimientos y de las habilidades de lectura y escritura en el contexto de la familia, y la interacción hogar – escuela en relación con la alfabetización (Wasik & Herrmann, 2004).

El desarrollo cognitivo surge a partir de las interacciones del niño con sus padres, en donde se ven enfrentados a actividades para las que no poseen los conocimientos básicos para ser ejecutadas (Zona de Desarrollo Potencial) por tanto requieren la ayuda de sus progenitores o figuras de autoridad, los cuales les permiten avanzar desde sus habilidades y conocimientos, logrando el objetivo de la tarea (Zona de Desarrollo Próximo), convirtiéndose en una cadena secuencial en el trayecto de la vida, donde cada experiencia probablemente requerirá nuevos avances desde su Zona de Desarrollo Real. (Vigotsky, 1979).

Según el UiL Unesco Institute for Lifelong Learning (Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, s.f.) “[...] se trata de un campo de especialización resultante de un enfoque reciente que, sin embargo, se basa en las más antiguas tradiciones educativas, a saber: el aprendizaje intergeneracional.” Para este estudio, el término “alfabetización familiar” describe la idea de promover modalidades más estructuradas de uso de la alfabetización en el hogar y la comunidad. Estos programas se expandieron a Europa en la década de los noventa –primero en el Reino Unido–, antes de ser adoptados en otras regiones del mundo durante los últimos treinta años.

Así mismo, este organismo internacional, promueve la alfabetización familiar como un enfoque global que contribuye a realizar uno de los objetivos de la iniciativa Educación Para Todos (EPT). Se cita como antecedente, que desde el Foro Mundial sobre la Educación (Fiske & Peppler-Barry, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015 como compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

[...] La educación es esencial para el cumplimiento de otros derechos humanos. Es la médula del desarrollo y es la condición previa esencial para la igualdad, la dignidad y una paz duradera. La educación no es una manera de escapar de la pobreza es

una manera de combatirla. Garantizar el derecho a la educación es una cuestión de moralidad y de justicia. Es también una cuestión de sentido común en términos económicos pues en este nuevo siglo impulsado por la información, el mundo sencillamente no puede permitirse perder tanto potencial humano. [...] No hay una solución única para ampliar el acceso a la educación y mejorar su calidad. Antes bien, existen miles de soluciones locales y nacionales de probada eficacia. Esa es la razón por la cual debemos proseguir nuestros esfuerzos -en colaboración con los gobiernos y ministerios, las escuelas y las comunidades- a fin de localizar las carencias que persisten en relación con la meta de la Educación para Todos, y concebir actividades concretas para alcanzarla. (Fiske & Peppler-Barry, 2000. p.35)

En el marco de la aprobación de la nueva Agenda 2030 para el logro de los Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODS), la UNESCO lanza a nivel regional la campaña E2030 Educación para transformar vidas con una serie de materiales que difunden las metas y estrategias donde se destaca el logro del objetivo número cuatro, de este marco mundial que propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el aprendizaje durante toda la vida para que los gobiernos comiencen a valorizar e invertir en proyectos que atiendan a la primera infancia.

El Informe de Seguimiento de esta iniciativa en el Mundo 2013/2014 muestra que la falta de atención a la calidad de la enseñanza y la incapacidad de llegar a los marginados han contribuido a generar una crisis del aprendizaje que requiere atención urgente. Por esta razón, en reuniones más recientes (UNESCO, 2017) tanto en sus declaraciones y reportes como en la reunión de Cochabamba, Bolivia 2018 se reafirman los Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) en la que se enuncia diez metas referidas a educación gratuita de calidad, competencias para empleo y emprendimientos, becas de estudio y capacitación docente. Entre otras, se especifica la meta número dos que propone velar para que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y en la enseñanza preescolar.

Estas miradas globales hacen reflexionar no solo sobre la magnitud del problema sino la necesidad del compromiso que todos los involucrados, desde los distintos niveles del sistema deben asumir para atender a las familias, la tarea docente, la alfabetización y especialmente la investigación- acción.

El trabajo con la familia es ineludible, no solo porque tienen una fuerte relación —directa e indirecta— con el logro académico de los estudiantes, desde el nivel básico hasta

universitario, sino porque en ella se produce el reconocimiento, la aceptación y la protección que forman las bases del adulto que será en el futuro. También en ella se instituye la relevancia de lo original de cada sujeto; se despliega la reciprocidad en el afecto y el cuidado, también la posibilidad de encontrar y dar satisfacción a las necesidades de sus miembros. Así se aportan elementos esenciales para la construcción de la identidad individual y la ciudadanía de una sociedad más solidaria y justa (Coronado, 2012).

2.6. Escuela y familia

No se puede concebir una cultura o sociedad sin pautas o actividades educativas que ayuden a los nuevos miembros de esa cultura a participar en ella. La escuela, concebida como un espacio institucional diseñado para promover de forma organizada e intencional ciertos aprendizajes, tiene una historia muy corta si se considera que surge a fines del siglo XIX, aunque la historia de la educación, previa a la escuela vaya mucho más allá en el tiempo (Scheuer, De la Cruz, & Pozo, 2010).

Sin embargo, siendo una institución social tan joven, la escuela se nos presenta como una institución añeja, cargada de historia, de hábitos y de inercias muy difíciles de remover (Scheuer et al., 2010). Es una realidad que, cuando se trata de mejorar o renovar cualquiera de sus aspectos o dimensiones, ya sean organizativas, de formación docente, de contenidos curriculares, sobre relación entre maestros y estudiantes o maestros y padres, siempre se enfrenta a frenos institucionales que limitan el cambio.

Tanto padres como educadores enfrentan un mundo que se ha tornado impredecible, con transformaciones vertiginosas, contradicciones y amenazas constantes a nivel social, político y económico. Familias y escuelas se vinculan indirecta y parcialmente en función de los niños que educan, pero lo hacen desde sus propias metas, ámbitos y alcances, con sus propias perspectivas e intereses. "Debido a esta ineludible interdependencia, que se resuelve en ese campo o espacio de vinculación, se plantean exigencias mutuas y se afectan entre sí con sus propias crisis internas" (Coronado, 2012, p. 17).

Esta investigación sostiene que la alfabetización familiar puede desempeñar un papel crucial en la educación de las poblaciones socialmente vulneradas y que los sistemas tradicionales de educación no están pudiendo atender. Además, el trabajo desde estos ámbitos puede favorecer dos problemáticas que necesitan especial atención (Aguirre Ocaña; Caro Samada; Fernández Pastor y Silvero Miramón, 2015).

En primer lugar, pueden ayudar a superar barreras artificiales entre el aprendizaje no formal, formal e informal. Es sumamente necesario el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje en diferentes contextos –el hogar, la escuela y la comunidad– ya que estimula a todos los grupos–niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores– para que interactúen en la vida familiar y comunitaria que es garantía de aprendizaje significativo.

En un segundo lugar y, no menos importante, es el logro de una buena relación entre la escuela y la familia para lograr que el niño se integre en otro ámbito social, con estabilidad emocional y que establezca un vínculo afectivo adecuado. El gran desafío de la educación, es el acercamiento de estas dos instituciones educativas para elaborar en forma conjunta un proyecto educativo común orientado a una formación integral de los estudiantes (Aguirre Ocaña, et al., 2015).

Es interesante comprobar que, en la revisión bibliográfica sobre este campo, se encuentra numerosas investigaciones, realizadas en diferentes lugares de Latinoamérica, especialmente en México. La variable familia y su relación con los procesos y resultados del aprendizaje de sus hijos en los sistemas educativos formales, están relacionados con múltiples factores que los facilitan o los dificultan, los cuales pueden ser remotos, intermedios o inmediatos, en función de su relación con tres contextos: el sociocultural, el del alumno y el de la escuela (Martínez, 2004).

La temática planteada en este estudio se inscribe en la problemática de las relaciones educativas entre familia y escuela. Por eso, antes de procesar los datos de las opiniones de los padres, se abordarán las diferencias de estas dos instituciones, que a través del tiempo y contextos se han dado y que en su gran mayoría permanecen.

Aunque la familia -generadora de conocimiento implícito- y la escuela – de conocimiento explícito- tienen como meta la educación de los niños y la estimulación en su desarrollo, cada una presenta diferencias en su forma de llevarlo a la práctica. En primer lugar, la familia interviene naturalmente en el desarrollo de las actividades cotidianas. En cambio, en la escuela, las actividades se sitúan en un contexto ajeno al mundo cotidiano del niño y están diseñadas según objetivos y metas que se tienen que cumplir (Scheuer et al., 2010).

En segundo lugar, las actividades desarrolladas en familia son cercanas a los intereses de los niños que favorecen prácticas inmediatas de incorporación. Con frecuencia, el

aprendizaje tiene lugar en relaciones dialógicas que estos recuerdan como episodios ricos en detalles, mientras que en la escuela estas relaciones son más bien esporádicas ya que se socializa en grupos más numerosos.

Por último, el aprendizaje más frecuente en la familia se desarrolla a través de proceso de imitación y participación en actividades de la vida cotidiana, en cambio en la escuela tiene una fuerte impronta de la palabra en contextos artificiales (Scheuer et al, 2001).

Sin embargo, estas grandes diferencias que beneficiarían los aprendizajes contextualizados dentro del seno familiar, son cada vez más escasas debido los procesos de cambio socioculturales que la institución familia está teniendo por múltiples variables y que algunos autores llaman las nuevas formas de producción de subjetividad e intersubjetividad. Una explicación posible para pensar la transformación social actual, hace referencia a la crisis estructural de sentido a las que asistimos desde las últimas décadas, la cual se originan en el pluralismo moderno que caracteriza al momento contemporáneo.

El sujeto de la segunda modernidad es un sujeto que puede transitar por múltiples modos de vida posibles, enfrentando el debilitamiento de las narraciones (y de las instituciones) que actuaban como mecanismos de protección para evitar la disolución del sentido colectivo que orientaba su vida. Es decir, si las tradiciones operaban como construcciones que le daban sentido a las instituciones, las cuales a su vez constituían tramas de relaciones sociales que funcionaban como barreras de protección frente a una potencial pérdida de cohesión social. Los nuevos sujetos de esta modernidad están menos protegidos porque las instituciones están en crisis. [...] De esta manera, podemos concluir que uno de los ejes centrales para el análisis de las formas actuales de producción de subjetividad e intersubjetividad, está estrictamente relacionado con el proceso de "crisis de sentido colectivo" que tiene lugar en el marco del resquebrajamiento de las instituciones que funcionaban como barreras de protección. (Luciani, 2010 pp.893-894)

Este autor invita a generar marcos explicativos más abarcativos y comprensivos de los procesos actuales que organizan la sociedad para permitir y visualizar nuevos horizontes de significación para intervenir e investigar. Efectivizar los derechos de la niñez y no solo su enunciación será posible si las instituciones tienen la capacidad de dar lugar a un proceso de potenciación de barreras que actúen frente a la progresiva erosión de sentido social en la modernidad actual. Difícil desafío en un momento en el cual la individualización y la fragmentación social operan como significantes sociales instituidos.

Simultáneamente, las relaciones interpersonales y el gran desafío de la comunicación familiar están cada vez más amenazadas e interrumpidas por los vertiginosos cambios y avances en la comunicación, el entorno digital y la realidad virtual que presenta espacios distintos en un mismo tiempo y tiempos distintos en un mismo espacio geográfico (Cassany, 2000). La diversidad, la complejidad, la inequidad de la corrupción mostradas con la crudeza que hoy permiten los medios masivos de comunicación, también sacuden los principios éticos sostenidos por generaciones sobre la cultura del trabajo y el valor de la honestidad, pilares fundamentales para la construcción de un país y que es preciso recuperar por medio de la reflexión desde todos los espacios de formación.

Cabe agregar, que tanto la familia como la escuela producen subjetividades. La permanencia del niño en cada ambiente por lapsos de tiempo prolongado amalgama la forma en que se entremezclan las determinaciones biológicas, afectivas, contextuales y vivenciales que van a redefinir en cada persona su subjetividad. La familia es el primer grupo social que otorga un significado especial y propio a esta mixtura de aspectos que generan, en cada individuo, un conjunto de herramientas con las cuales cada persona encara el mundo (Quallbrunn y Saint Amant, 2011). Estos recursos se construyen principalmente en la infancia a través de procesos temporalmente secuenciados, mientras que la escolaridad irrumpe en medio de ellos.

Estas autoras terminan reflexionando sobre lo que se podría denominar un presente-bisagra, en el que padres y docentes que se han formado en una modernidad sólida creada con los estados nacionales y formados en ámbitos en los que tanto la escuela como la familia se definían con roles claros donde la autoridad y los turnos de intercambio no se discutía. Ahora, se ven ante el gran desafío de formar hijos y niños inmersos en la modernidad líquida donde la globalización, la crisis de las instituciones junto con los problemas socioeconómicos y la incertidumbre, entre otros factores, los interpelan a reformular nuevas premisas, identificar nuevos roles, códigos y objetivos.

Esta sociedad disruptiva debe ser resignificada desde una perspectiva crítica y positiva, una nueva mirada que contrarreste el estrés, la depresión, la falta de sentido y la profunda sensación de vacío que deja el consumismo. No es lo nuevo que deja atrás el pasado y solo mira el futuro de esta nueva sociedad, sino la capacidad de encontrar otras formas de ver las fortalezas del pasado para capitalizarlo con las posibilidades y beneficios del presente para recobrar nuevos sentidos y narrativas que funcionen como barreras de protección social.

En los talleres para padres, abuelos y cuidadores realizados dentro del ámbito de esta investigación fue inevitable hablar de esta sensación de desconcierto ante la tarea de formar y educar a sus hijos. Surgieron temas emergentes como la desorientación en su rol de educadores, la gran necesidad de compartir incertidumbres, miedo al cambio, inseguridad al establecer límites, temor a equivocarse, muy baja autoestima y en ocasiones una gran incapacidad de escuchar o de respetar la opinión de otros. Los altos índices de violencia social que, lamentablemente también se vive dentro de no pocas familias están afectando a los más pequeños ya que, en algunos ámbitos se ha naturalizado la agresión continua sin ser conscientes de ello.

Una de las cosas más difíciles de hacer es mantener una mente abierta a la hora de explorar algunos conceptos que desafían nuestra forma habitual de pensar. Todos sabemos que lo que nuestro cerebro es capaz de percibir es solo una pequeña parcela de lo que la realidad encierra. Sin embargo, en el momento de actuar, tendemos a hacerlo como si lo que nosotros viéramos fuese la realidad misma o lo único que existiera. (Alonso Puig, 2012, p.19)

Mario Alonso Puig (2008) afirma que uno de los hallazgos más sorprendentes de la ciencia que estudia las enfermedades más acuciantes de este nuevo siglo, especialmente el estrés, es la estrecha relación entre nuestros cerebros, nuestros corazones y la comunicación interpersonal que juegan un papel de excepcional relevancia. El lenguaje que acerca o distancia, que construyen y consuela o hiere y discrimina pueden llegar a ser el gran remedio o el veneno que termine de enfermarnos; el lenguaje y nuestros pensamientos no solo describen, sino que crea la realidad en que vive cada uno. Tema que nos introduce en las concepciones implícitas también desde estas miradas.

La comunicación asertiva, la empatía, inteligencia emocional, la proactividad, la escucha atenta, la resiliencia y la búsqueda de espacios de encuentro quedan bajo la responsabilidad y habilidad de directivos y docentes comprometidos, aunque a veces sin capacitación específica, para que puedan descubrir lo que los padres solicitan y lo que los niños necesitan para lograr un aprendizaje significativo y compatibilizar lo uno con lo otro.

Por todo lo anteriormente dicho, surge el apremio del trabajo con las familias y la comunidad educativa –desde donde se forman esas primeras herramientas que van a formar la personalidad del niño-. Las instituciones educativas tienen el campo ideal de

acción para abordar temas de interés y de formación que son indispensables para mejorar los climas institucionales y familiares.

Además, las últimas novedades de las neurociencias sobre la lectura y la escritura confirman con mayor rigurosidad y tecnología de laboratorio las áreas que se encienden del sistema nervioso de un bebé con las primeras palabras de la lectura de cuentos que produce una revolución en su mente (Dehaene, 2015). Los resultados de las investigaciones son concurrentes: enriquecer el ambiente de los niños muy pequeños es construir el futuro de su cerebro. Cuando alcance la edad de cuatro años el niño a quien le leyeron cuentos todas las noches mostrará en las neuroimágenes una actividad superior que las de otras criaturas en las regiones cerebrales para el lenguaje hablado que no lo experimentaron. Más tarde precisamente estos circuitos corticales fortalecidos le permitirán acceder a la lectura y la escritura más fácilmente, entender textos y realizar análisis complejos (Dehaene, 2019) es decir, convertirse en un sujeto comunicativamente estratégico.

Las familias deben saber que una intervención temprana con canciones, con juegos lingüísticos de rima y un ambiente rodeado de libros de cuentos, revistas y material escrito pueden hacer una gran diferencia en el desarrollo de la inteligencia de su hijo y es un aporte ineludible que debe hacer la escuela. Es fundamental que cada institución se convierta en ese puente que constantemente haga llegar las nuevas investigaciones al campo específico beneficiado, especialmente en los espacios más desfavorecidos.

En palabras de Dehaene (2019) la escuela del mañana deberá convocar a los docentes, las familias y los científicos alrededor de una causa común: revivir en las niñas y niños la curiosidad y la alegría de aprender, para poder ayudarlos a optimizar su potencial cognitivo y el pleno desarrollo de sus capacidades.

2.7. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

En las últimas décadas, varios estudios permitieron esbozar cuáles eran las teorías implícitas que orientan no solo las explicaciones, anticipaciones, valoraciones y juicios que las personas formulan en relación con situaciones de aprendizaje y de enseñanza, sino también sus propias prácticas de aprender y enseñar contenidos específicos en contextos particulares (Pozo et al., 2006). Para la formulación de estas teorías implícitas del aprendizaje, este grupo de investigadores realizan el análisis del aprendizaje como

un sistema que relaciona tres componentes principales: *las condiciones, los procesos* del aprendiz y *los resultados* (Pozo, 1996).

Las condiciones incluyen aspectos que comprometen al propio aprendiz (su edad, estado de salud, y estados mentales epistémicos: los clásicos conocimientos previos, afectivos y motivacionales) o a su entorno (ámbitos socioculturales, materiales y artefactos). El componente de los procesos remite a las acciones manifiestas y mentales que el aprendiz lleva a cabo al aprender. Por último, el componente de los resultados, que refiere a lo que se aprende o se pretende aprender. (Pozo, et al., 2006, p.120)

Es decir, que las teorías implícitas estudian de una manera particular una serie de fenómenos que caracterizan nuestras relaciones con nuestros semejantes, el mundo social y cultural. Tanto los padres como los docentes y los médicos, entre otros, desarrollan su rol u oficio por medio de las relaciones interpersonales. Su actividad no se realiza sobre cosas sino sobre personas. En especial los padres y los docentes se desenvuelven y actúan "con" y "sobre" sus hijos, estudiantes y familias.

Cada individuo, en su ámbito, *conoce* a los sujetos con los que se relacionan y usa ese conocimiento, pero a la vez *produce un conocimiento* de sus hijos, de sus estudiantes, de sus compañeros, del contexto, etc. Sin embargo, es un *conocimiento práctico* ya que existe y se genera en la trama social de lo cotidiano, para resolver problemas reales y de esta forma cada uno de nosotros tiene a disposición un repertorio de categorías mentales, es decir, casilleros, etiquetas o tips muy asociados al modo propio del *ser padres o ser docentes* que se haya construido (Kaplan, 2013).

Como se analizó con anterioridad, el problema de la educabilidad interpela las representaciones que tanto docentes como padres de modo intencional o encubierto construyen cotidianamente debido a los altos porcentajes de sobreedad, a la deserción escolar o por el "problema social" sin poder obtener logros efectivos en el aprendizaje.

El fracaso masivo expresa generalmente dos lugares de construcción de sentido común que manifiestan dos graves problemas. En primer término, existe una suerte de justificado pesimismo sobre el carácter irreversible del deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores carenciados. Y en segundo lugar, es la desconfianza sobre la posibilidad de estos niños de aprender, es decir, sobre su educabilidad entendida como capacidad de ser educado (Baquero, 2001).

En numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas y en diferentes ámbitos se ha demostrado que las personas tienen conocimientos intuitivos, relativamente

estables y profundamente arraigados en diferentes dominios. Estas representaciones, de carácter implícito son resistentes al cambio y detrás de ellas hay ideas, o más exactamente una ideología, de la que no se es cabalmente consciente (Pozo, 2005).

Antes teníamos un ser humano y una cultura claramente estructurados, organizados, cerrados, pero a finales de este siglo las producciones científicas de las ciencias sociales, de la educación y de la psicología, nos presentan más bien a sujetos modulares, fragmentados. [...] Se ha pasado, en un efecto péndulo, desde una posición en la que había un único saber verdadero a otra posición en la que nada es verdadero. (Pozo, 2005, p.3)

Una de las primeras investigaciones sobre este campo en la Argentina las realizó Alberto Romero (2004) cuando indagó los libros de texto del último medio siglo y examinó el sentido común subyacente en cada imagen de la argentinidad como *una, homogénea y unánime* que se vinculaba con el pasado heroico acorde a la construcción de una unidad nacional con los valores democráticos de unidad y libertad que la sociedad argentina había adoptado en esa época. Una de las conclusiones más contundentes es que esas imágenes tienen tanta mayor capacidad para operar cuanto más ocultas están a cualquier examen crítico. Sin que lo sepamos, guían nuestros juicios, acciones y constituyen nuestro sentido común.

En el caso de las teorías implícitas son estructuras conceptuales que tratan un campo delimitado de problemas y que cumplen funciones interpretativas, explicativas, predictivas y tienen un alto contenido emocional. Estas concepciones implícitas están organizadas por principios que les dan cohesión y organización, como se afirmó con anterioridad, inciden en el momento de interpretar la realidad, la conducta de los demás, los juicios sobre las situaciones y también en la reconstrucción lo vivido (Scheuer et al. 2010).

Las teorías implícitas son una herencia cultural, un producto de la forma en que la tradición organiza las actividades de educación y transmisión del conocimiento. Por eso se sitúan en la historia cultural del aprendizaje como una actividad social. Como afirma Ortega y Gasset (1940), los seres humanos somos ante todo herederos, y tener conciencia de esa herencia es tener conciencia histórica, que nos humaniza en la medida en que nos ayuda a comprender nuestra naturaleza y en esa medida hace posible repensarla y, si es necesario, cambiarla.

Parece importante destacar que esos dispositivos mentales que hacen posible el aprendizaje de la cultura, son también dispositivos que restringen las culturas del

aprendizaje haciendo en nosotros desarrollar la capacidad o incapacidad de entender unas concepciones frente a otras. Por poner un solo ejemplo, si las creencias sobre el aprendizaje no atribuyen a los demás los propios estados mentales, será más difícil entender estados mentales y representaciones alejadas de las propias, como exigen las teorías cercanas a los enfoques constructivistas (Pozo et al., 2006).

Aprender es adquirir una representación correcta o verdadera de las cosas, una posición epistemológica que posiblemente esté en el origen de buena parte de nuestras teorías implícitas en muchos dominios, incluido el aprendizaje y la enseñanza y que resulta muy difícil de modificar. Como señalara Ortega y Gasset (1940), más que el contenido de los pensamientos, las teorías implícitas serían el continente de nuestra mente, el sistema operativo que formatea o restringe nuestras representaciones, en este caso sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Superar algunas de esas representaciones requiere no solo un cambio cultural, que ya se está produciendo, sino también un cambio conceptual o representacional (Scheuer, et al., 2010). Uno de esos enfoques, el que interpreta esas concepciones y creencias en términos de teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, son las elegidas como perspectiva teórica en las investigaciones de este trabajo.

El primer aspecto importante de estas concepciones es que se basan en gran medida en representaciones de naturaleza implícita, por contraposición a los conocimientos explícitos. Solo conociendo las diferencias entre ambos tipos de representaciones y las relaciones existentes entre ellas, se puede cambiar las representaciones implícitas atendiendo a sus tres componentes:

- a. Origen - procesos de aprendizaje de esas representaciones-.
- b. Naturaleza cognitiva y representacional -cómo funciona-.
- c. Cambio –procesos de reconstrucción o reestructuración-.

Se presenta a continuación la comparación de las representaciones para apreciar y entender más claramente dichos componentes que diferencian estas representaciones.

Tabla 1

Diferencias entre las representaciones implícita y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

	REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS	REPRESENTACIONES EXPLÍCITAS
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito no consciente. Experiencia personal. Educación informal.	Aprendizaje explícito. Consciente. Reflexión y comunicación social de esa experiencia. Educación e instrucción formal
¿Cuál es su naturaleza?	Saber hacer: naturaleza procedimental. Función pragmática: tener éxito. Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa. Función epistémica, comprender. Naturaleza más general o independiente del contexto.
¿Cómo funcionan?	Naturaleza encarnada. Activación automática, difícil de controlar conscientemente.	Naturaleza simbólica, basada en sistemas de representación externa. Activación deliberada, más fácil de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos o de acumulación. Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada. No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	Por procesos asociativos. Pero también por reestructuración. Más fácil de cambiar de forma explícita o deliberada. Más fáciles de abandonar o sustituir por otra.

Fuente: Pozo, et al., 2006, p. 99.

La naturaleza procedimental de las concepciones implícitas ayuda a entender su éxito pragmático, a pesar de sus limitaciones epistémicas ya que funcionan, aunque muchas veces no sepamos cómo ni por qué, debido a su naturaleza situada o dependiente del contexto. Una madre interpreta el llanto de su bebé mejor que cualquier modelo psicológico o clínico, pero este carácter situado de las representaciones implícitas es al mismo tiempo una de sus mayores limitaciones porque el sujeto presenta serias dificultades de transferirlas o adaptarla a nuevas situaciones (Pozo, et al., 2006). Estos aspectos no son menores si se considera la realidad actual de vivir en un mundo disruptivo con cambios sociales profundos y acelerados. Las concepciones implícitas son representaciones encarnadas en la medida en que todas las representaciones del mundo físico y social están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo y al tener un fuerte componente emocional, son algo que se siente y padece en la propia carne, más que algo que se conoce o se sabe (Pozo, 2003).

Parece pertinente aclarar el concepto de escenario en el ámbito pedagógico como una secuencia hipotética de eventos construida pedagógicamente con el objeto de focalizar la atención en los procesos de construcción significativa del conocimiento. Por eso, no solo se está sosteniendo que tienen una naturaleza implícita -con los rasgos anteriormente mencionados- sino también que tienen una naturaleza teórica, es decir, que estas representaciones están organizadas por principios que les dan cohesión y organización, por lo tanto, su cambio implica cambiar esos principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas.

Estas teorías difieren en sus principios epistemológicos (acerca de la naturaleza del conocimiento, de las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento), ontológicos (según el tipo de entidades desde las que interpretan el aprendizaje en suma en qué consiste este, si simplemente en adquirir resultados u objetos, o se trata de cambiar algunos procesos implicados en ese aprendizaje o incluso el propio sistema de aprendizaje), conceptuales (el tipo de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría, desde las simples estructuras asociativas basadas en relaciones causales lineales, hasta las complejas estructuras sistémicas basadas en la interacción de sus componentes).

Esos principios, que tendrían una naturaleza esquemática o abstracta, proporcionarían una cierta consistencia o coherencia a cada representación de esos dominios, de forma tal que a partir de ellos se construirían modelos mentales o situacionales para responder a las demandas concretas de cada escenario o situación de enseñanza aprendizaje (Scheuer, et al., 2010).

Muchas veces, el conocimiento al que se puede acceder es solo la punta del iceberg bajo el que navegan buena parte de los supuestos y creencias implícitas sobre el mundo. La explicitación de las representaciones implica también bucear de manera progresiva, cada vez más bajo, en las relaciones conceptuales que subyacen a dichas teorías implícitas, lo cual conlleva no solo explicitar, sacar a la luz, niveles o capas de ese iceberg cada vez más profundos, sino al mismo tiempo, una reestructuración de esas teorías implícitas, que al convertirse en explícita obtendrán nuevos significados (Pozo, 2003).

Las culturas del aprendizaje evolucionan en cada sociedad a medida que cambian las demandas de conocimiento y con ellas la epistemología y las tecnologías que soportan ese conocimiento. Antes de entrar en esos cambios se requiere entender que esas diferentes culturas del aprendizaje que vamos a contrastar, esas distintas herencias

culturales transmitidas *sin testamento* son también producto de una segunda herencia, aún más primordial: la de un sistema cognitivo, una mente humana, que no solo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como actividad social y cultural.

La historia cultural del aprendizaje como una actividad social ha tenido una periodicidad bastante constante. Efectuando un análisis de esta evolución, se pueden identificar tres grandes bloques conceptuales en el momento de definir qué significa aprender a aprender, obviamente emparentada con los modelos explicativos dominantes en cada momento (Monereo, 1990). Las influencias epistemológicas que históricamente han recibido las estrategias de aprendizaje y que, están presentes en el constructo de las teorías implícitas (Pozo, et al. 2006).

En vista a esta relación, Monereo (1990) destaca que, tanto la idea simplificadora de “aprender a pensar-practicar” (conductista), como el “aprender a aprender-archivar, organizar y gestionar” (psicología cognitiva), y “aprender a aprender-controlar los propios mecanismos de aprendizaje” (constructivismo); se desenvuelven en torno al concepto de estrategias de aprendizaje y son fácilmente reconocidas en distintas épocas de nuestra historia escolar.

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza que este grupo de investigadores, al que adherimos, ha delimitado para su estudio se denominan: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva, identificando los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales en los que se basan.

Como investigadores del aprendizaje, se piensa en estas teorías como unos constructos organizadores que nos ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje (Pozo et al., 2006).

Es importante aclarar que estas teorías no se encuentran en formas puras o determinadas en los sujetos, sino que hay oscilaciones entre lo extremo, lo más elaborado hasta llegar a la evolución o paso de una teoría a otra.

2.7.1. La teoría directa

Esta teoría se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin ubicarlos en relación con un contexto de aprendizaje. Desde esta perspectiva se promueve un “saber más” en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más palabras, tener información acerca de un mayor número de cuestiones.

Desde un punto de vista epistemológico, la teoría directa se asienta en un realismo ingenuo, según el cual el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad. Desde un punto de vista ontológico, el aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado, no integrado en un marco temporal más amplio que lo precede y configura. En la versión más extrema de esta teoría no parecen intervenir supuestos conceptuales, ya que contempla un único componente del aprendizaje -los resultados- y no considera la posibilidad de relacionar dichos resultados con otras variables. "La teoría directa nos recuerda vagamente a las versiones más ingenuas de las teorías conductistas del aprendizaje. Dadas ciertas condiciones básicas del aprendiz, el aprendizaje tendrá irremediablemente lugar" (Pozo et al., 2006 p. 122).

2.7.2. La teoría interpretativa

La evolución de la teoría directa, daría origen a la teoría interpretativa en la que no habría una ruptura radical entre ambas, ya que comparten algunos de sus supuestos epistemológicos. La teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. Para lograr un buen aprendizaje, es necesario reducir al mínimo las distracciones susceptibles de ser provocadas por la actividad mediadora, interviniendo explícitamente sobre la misma para favorecer una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto que hay que aprender (Pozo et al., 2006).

Esta teoría se halla más cercana a los modelos de procesamiento de información – el conexionismo cognitivo-, en la medida en que asume la necesidad de procesos intermedios, entre las representaciones internas y la entrada de información. El núcleo explicativo reside en la intervención de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (al "descubrir", recordar, relacionar, especificar; descartar), o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución).

Desde una perspectiva ontológica, el aprendizaje se presenta como un proceso, en su sentido más básico de entidad que ocurre a través del tiempo. En cuanto a los principios conceptuales, la teoría interpretativa articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones "actúan sobre" las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez "provocan" unos resultados del aprendizaje.

2.7.3. La teoría constructiva

La *teoría constructiva* parte del supuesto epistemológico de que el aprendizaje implica procesos mentales reestructurativos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador.

Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funciona como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje. Como es conocido, la mayor parte de las teorías científicas actuales sobre el aprendizaje asumen una posición constructivista. No obstante, pensar que los procesos o los conocimientos previos influyen en el aprendizaje no basta para considerar que una teoría es constructiva. Más bien, esta se caracterizaría por asumir que esos procesos son también el fruto de una construcción. Según los supuestos de las teorías construidas por este equipo de investigadores, la falta de diferenciación entre ambas teorías (interpretativa y constructiva) ayuda a explicar el éxito aparente (teórico) y el fracaso real (práctico) del constructivismo cuando se traslada al aula. Al respecto señalan que:

Esta teoría se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz. (Pozo et al., 2006 p.126)

Dada la importancia que estas teorías tienen en la construcción del instrumento de nuestro trabajo, en la recolección y análisis posterior de los datos y en la elaboración de nuestras conclusiones se introduce en el siguiente esquema comparativo una breve descripción de cada una de ellas y sus supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

Tabla 2

Síntesis de las teorías implícitas

SUPUESTOS	TEORÍAS		
	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
EPISTEMOLÓGICOS	Realismo ingenuo. Dualismo	Realismo interpretativo. Pluralismo	Constructivismo. Relativismo
¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?	El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de completamiento o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.
ONTOLÓGICOS	Estados y sucesos	Procesos	Sistemas
¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?	Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	El aprendizaje se concibe en términos de procesos que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
CONCEPTUALES	Datos y hechos.	Causalidad lineal de simple a compleja	Interacción
¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?	Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados	Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscripto, definen el marco de interpretación del aprendizaje

Fuente: Scheuer, et al., 2010 p. 53-54.

2.7.4. Cambio representacional

Los estudios empíricos de este grupo de investigadores (Pozo, 1996; Pozo, et al., 2006; Pozo y Pérez Echeverría; Scheuer, et al., 2010) han demostrado que uno de los grandes desafíos del trabajo con las concepciones implícitas es llegar a visualizar la dinámica y los procesos de cambio representacional. Por esta razón, en este apartado se intenta mostrar cuáles son las principales dimensiones a través de las cuales transcurren esas trayectorias de cambio y qué moviliza a las trayectorias a través de esas dimensiones.

Es necesario generar, desde las instituciones, espacios de reflexión y explicitación de estas concepciones implícitas con propuestas oportunas e interesantes según las necesidades de los grupos de padres (Scheuer, et al., 2010). Estos autores coinciden en afirmar que se evoluciona de una teoría a otra a través de tres dimensiones: la internalización progresiva de la representación del aprendizaje, la dinamización de los componentes del aprendizaje y la complejidad creciente de esos mismos componentes.

Sin embargo, resulta necesario lograr primero el control del conocimiento explícito sobre esas concepciones implícitas, es decir, actuar de acuerdo con las ideas en lugar de acabar pensando según las recetas que deben guiar nuestras acciones. Tomar conciencia de estas creencias tan arraigadas es más una conquista cognitiva y cultural que un logro del aprendizaje (Pozo, 2003). No se puede dar por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que favorezcan la explicitación de dichas certezas. Este planteo, para repensar las opiniones y convicciones de los distintos actores del proceso educativo, sería una de las funciones o aportes que se podría hacer desde la educación formal y que este estudio trata de generar.

Los procesos mediante los que esas teorías cambian, ya que, finalmente recordemos, nuestro objetivo es ayudar al cambio de estas concepciones con el fin de adecuarlas a los cambios que se están produciendo en las culturas educativas. [...] Para pasar de las representaciones más primarias (basada en los principios de una teoría directa del aprendizaje y la enseñanza) a las formas más complejas (que asumirían, según nuestro criterio, los principios de una teoría constructiva) hay que pasar por proceso de reestructuración y explicitación que nos remiten a un mecanismo genérico de cambio conceptual y que, además, guardan un cierto paralelismo en la psicología del aprendizaje como disciplina científica. (Pozo et al., 2006 p.127)

Si se considera la primera dimensión, el paso de la teoría directa del aprendizaje centrada en los resultados o condiciones a una teoría interpretativa, esta supone una internalización en un doble sentido: primero el paso a focalizarse en los cambios externos y observables a los cambios internos y representacionales; y segundo el paso de una gestión externa del aprendizaje, realizada por otros a una representación interna donde el aprendiz debe asumir la gestión de sus propios procesos de aprendizaje (Scheuer, et al., 2010).

Sin embargo, a medida que se produce esta doble internalización de la representación del aprendizaje, primero como mediación y luego como meta, se producen cambios también en la dinamización de los componentes del modelo de aprendizaje, que supone

una revisión de los supuestos ontológico, es decir, de la naturaleza de las entidades que lo explican. La teoría directa supone el aprendizaje como una sucesión de estados de conocimiento para alcanzar un estado superior, en cambio la teoría interpretativa, como se ha visto, enfatiza los procesos mediadores entre esos estados.

No obstante, al igual que sucede con el proceso de internalización en la segunda transición, la evolución de la teoría interpretativa a la constructiva, es la más difícil de lograr debido a que hay mayor dificultad de relacionar procesos en términos de aumento de complejidad y de causalidad lineal con un sistema dinámico de interacción con diferentes niveles representacionales. Es decir, que el proceso de cambio representacional no implicaría la sustitución de unos componentes por otros, sino su integración jerárquica en una concepción dinámica, lo que implica también un proceso de reestructuración que genere marcos conceptuales cada vez más complejos.

Esta integración de las concepciones más simples en las teorías más elaboradas, se relaciona con la tercera dimensión del cambio: la complejidad creciente de las teorías a medida que se explicitan e integran en esos niveles representacionales. Como se mencionó con anterioridad, las teorías implícitas directas asumen una causalidad simple que conduce de las condiciones y al resultado del aprendizaje. Al evolucionar a la teoría interpretativa, que introduce nuevos factores y componentes en el aprendizaje, se trata de una causalidad múltiple e incluso en ocasiones, multidireccional. Sin embargo, sigue manteniéndose los principios conceptuales propios de la causalidad lineal que define las formas más simples del aprendizaje implícito. Es decir, no requieren para la transición poner en duda los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

Algo distinto sucede nuevamente al asumir una concepción constructiva del aprendizaje que requiere de un verdadero cambio representacional y no es extraño que resulte tan difícil este salto hacia nuevos principios y supuestos. Mientras la transición de la teoría directa a la interpretativa requiere de varios pasos de distinta magnitud, estas huellas o procesos pueden observarse en muchos niveles educativos. Pero la transición de la concepción interpretativa a la constructiva requiere de un salto cualitativo muy arriesgado que no deja visualizarse en casi ningún nivel, salvo por algunas experiencias innovadoras aisladas (Scheuer, et al., 2010). En la figura 1 se esquematiza las diferentes dimensiones de cambio.



Figura 1. Relaciones entre los diferentes procesos y dimensiones en el cambio representacional de los principios subyacentes a las teorías implícitas. *Fuente:* Pozo, et al. 2006, p.399.

El complejo proceso de cambio, que estos autores explican a nivel representacional con respecto a los principios epistemológicos, ontológico y conceptuales del aprendizaje, llevan indefectiblemente a retomar un tema anteriormente planteado en la justificación del estudio, al pensar cómo damos respuesta a las necesidades de cambio que estas nuevas generaciones están demandando y que tanto padres como docentes deben responder en estos tiempos marcados por la incertidumbre (Cley Galindo, 2012). Porque los cuestionamientos se viven no solo en cuanto a las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje sino en temas sobre la educación de los hijos, referidos a la autoridad, los roles y el respeto por nombrar algunos temas que desvelan a los educadores.

El interés especial de trabajar con este núcleo de padres insertos en la primera infancia, que es un momento estratégico en la vida de los más pequeños, tuvo la intención de brindarles la posibilidad de reflexionar sobre distintas actitudes que son frecuentes en el hogar y darles estrategias para favorecer la autoestima, el desarrollo cognitivo y lingüístico de sus hijos. El humor permitió que los padres se vieran reflejados en la vida diaria, como en la viñeta de Chanti (ver anexo N°2) aspecto que favoreció espacios de explicitación para lograr compartir conocimientos y creencias sobre el proceso alfabetizador y su relación con las prácticas cotidianas en el hogar con respecto a la lengua escrita.

Las formas de trabajo reflexivo, individual y colectivo permitieron potenciar el intercambio de experiencias entre padres y docentes proporcionaron un acercamiento para tomar conciencia sobre algunas representaciones y las de sus pares. Bajo estas posibilidades de diálogo intencionado, se llevaron adelante los talleres de este proyecto, para visualizar creencias erróneas, facilitar la toma de conciencia de las mismas y lograr algún propósito para modificar algunas rutinas apoyadas en hábitos menos eficaces para la alfabetización plena de sus hijos. (Pozo & Pérez Echeverría, 2009).

En la necesidad de buscar y explorar nuevas formas de mirar esta realidad, que no deja de reclamar nuevas respuestas a la tarea educativa ante las abruptas transformaciones, es que se sostiene y afirma el papel fundamental de la escuela para la construcción de estos nuevos puentes entre el hogar y las instituciones.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Marco metodológico

Este estudio tiene como marco de referencia la investigación psicoeducativa realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, España y en la Universidad de Comahue, Argentina sobre las concepciones implícitas y profundiza el estudio de las representaciones sociales focalizadas en el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito (Pozo, et al., 2006). Se sigue un diseño de trabajo descriptivo y comparativo, tomando como unidad de análisis los padres del Nivel Inicial respecto a las concepciones implícitas sobre el proceso alfabetizador de sus hijos y su posible impacto sobre el mismo.

El trabajo que se desarrolla en el primer ciclo, especialmente en el primer grado, permiten comprobar que una de las tantas variables que obstaculizan la alfabetización plena de los niños y su incorporación al lenguaje escrito, estrechamente vinculada en estos tiempos al concepto de comunicación y competencia comunicativa, es la carencia de alfabetización temprana significativa. Si a esta realidad se suman las investigaciones de Vigotsky (1979) entre otros, anteriormente nombrados con respecto al gran poder catalizador que ejercen las interacciones de los adultos en el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de los procesos psicológicos superiores en los niños se puede visualizar la importancia del trabajo en este ámbito.

3.2. Objetivos

Este trabajo se propuso como objetivo general describir las concepciones que poseen los padres sobre el proceso alfabetizador de los niños que asisten al Nivel Inicial en escuelas de zonas rurales y de poblaciones carenciadas de la ciudad Mendoza. Trabajar con los padres de salas de 4 y de 5 años de este nivel los aportes de las últimas investigaciones sobre la alfabetización temprana fue un emergente a cubrir desde el comienzo de la experiencia con los talleres. Poder conectarse con el entorno más cercano de los niños y compartir ese lugar de encuentro y de escucha se convirtió en una experiencia enriquecedora y gratificante.

Se decidió utilizar el término vulnerado porque denota mejor la forma de entender la problemática de las personas que viven en situación de pobreza y/o exclusión dado que

a priori es un término que connota que hay algo externo que produjo la situación. Asimismo, y más allá que en este trabajo se menciona de manera casi indistinta las expresiones de poblaciones carenciadas, excluidas, marginadas y vulneradas, se reconoce el tratamiento diferencial que parte de la literatura da al tema (Gentile, 1997).

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar las concepciones de padres de los alumnos de Nivel Inicial en el ámbito de la Alfabetización Familiar en dos entornos socioculturales de la ciudad de Mendoza: urbano marginal y rural.
- ✓ Comparar las concepciones de los padres del nivel en el ámbito de la Alfabetización Temprana en ambos entornos.
- ✓ Promover encuentros con los padres y abuelos del nivel, que son los actores responsables de este tiempo crucial en el desarrollo de la infancia, para crear conciencia de la importancia que estas primeras interacciones y experiencias del niño con el entorno tienen en beneficio del desarrollo del lenguaje escrito.

Se trabajó en el nivel primario para la prevención del fracaso escolar, según Darrault (2000), particularmente en el área de la lectura y la escritura, que enfocadas desde una perspectiva cognitiva, son consideradas como actos cognitivos complejos, resultantes siempre de un aprendizaje guiado o mediado por un adulto alfabetizado o un par avanzado en una etapa decisiva de la onto y la psicogénesis del sujeto. Este autor sostiene que hay tres niveles de prevención, la primaria destinada a prevenir la aparición de signos de dificultades consumadas, es decir antes que el niño comience la educación formal. La secundaria, dirigida a los niños que ya manifiestan signos de inadaptación y de dificultades comprobadas y la terciaria, destinadas a alumnos en peligro de abandonar la escuela, es decir, de ser expulsados del sistema.

Todas las investigaciones psicoeducativas desarrolladas en las últimas décadas (Scheuer, et al., 2001; Pozo, 2008; Pozo, 2005; Pozo, et al., 2006; Scheuer, et al., 2010) insisten en el gran desafío que se enfrenta al trabajar en este campo disciplinar con las representaciones sociales, porque los trabajos deben tender a habilitar espacios para que los sujetos se pregunten, reflexionen, compartan y expliciten algunas de esas creencias y construcciones de sentido sobre un dominio determinado, en este caso el proceso alfabetizador de sus hijos.

Este mundo disruptivo y cambiante, que tiene su síntoma más visible en la compleja realidad sociocultural de las escuelas, emerge la necesidad de generar estos espacios donde la familia pueda compartir inquietudes y dudas con respecto a temas medulares como la autoridad, los roles, la comunicación, los cambios, la resolución de conflictos, la inteligencia emocional, etc.

Las instituciones, especialmente la familia y la escuela, son las responsables de la construcción del imaginario colectivo de un pueblo, de allí la importancia de asistir y acompañar a los padres a descubrir el gran impacto que tienen esos primeros años de vida en la formación de la autoestima, la personalidad y la felicidad de su hijo.

Reconstruir, valorar y visualizar otras formas de pensar y actuar son algunos de los caminos más eficaces para hacer visible sus creencias, poder compararlas, someterlas a una revisión crítica y de esa forma poder afianzarlas o comenzar procesos de cambio.

3.3. Hipótesis

En primer lugar, se parte de la hipótesis que los padres desconocen que las bases de la comunicación oral y escrita se cimientan mucho antes de que el niño ingrese a la escolaridad formal. Desde que el niño nace aprende constantemente, su conducta exploratoria le ayuda a conocer y entender el mundo que lo rodea, es decir que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo intelectual y social de un ser humano (Henaó Alvarez y Ramírez Salazar, 2010).

En segundo lugar, se considera que si la familia dispusiera de esta información trabajaría en esta dirección para favorecer el desarrollo integral de sus hijos. Finalmente, se sostiene la hipótesis que esos sistemas de creencias inciden en el proceso alfabetizador de sus niños y, en consecuencia, pueden provocar un efecto preventivo de eventuales fracasos o de gran desigualdad en el proceso de adquisición del lenguaje escrito con consecuencias directas en las trayectorias educativas de sus hijos.

3.4. Recorrido y recolección de datos

Este proyecto comienza con la acreditación de un espacio curricular de la Maestría en Lectura y Escritura, de la Cátedra Unesco que se dicta en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Al ser aprobado se implementa inmediatamente en la institución donde se ejercía la docencia en primer grado al iniciar el ciclo 2013, en el

establecimiento José Rudencindo Ponce, ubicado en San José, Guaymallén, Mendoza. Es importante mencionar que se comienza con la actividad de los talleres para padres con la autorización verbal de la supervisora de la sede de Nivel Inicial de ese momento, ya que la aprobación desde la Dirección de Evaluación de la Dirección General de Escuelas (DGE) retrasaba el cumplimiento del cronograma presentado. La recepción de los padres fue muy positiva y se vio la necesidad de repetirlo en los años siguientes.

En noviembre de 2013, esta propuesta de trabajo con las familias fue declarada de Interés Educativo a través de la Resolución N°1777-13 de la DGE. Lo que permitió trabajar en dos supervisiones de los departamentos Las Heras y Guaymallén, en las localidades de Uspallata y Rodeo de la Cruz, en dos contextos muy diferentes, uno en zona de montaña y, el otro, urbano marginal.

En un primer momento, el proyecto se propuso la formación de recursos humanos y equipos de trabajo cooperativos con la comunidad educativa en el área de la alfabetización familiar. Esta tarea respondía a la gran demanda presente en el campo, que manifestaba la necesidad de indagar el ámbito de pertenencia de cada niño para completar el diagnóstico e incorporar los nuevos aportes sobre la alfabetización temprana, que involucran directamente a las familias.

Como una de las grandes brechas que aparecen en primer grado es la alfabetización temprana vivida por cada niño, se consideró abordar explícitamente esta alfabetización con los padres, para que tomen conciencia la importancia de su intervención durante los primeros años de vida del niño. Desde el hogar pueden ayudar, estimular y favorecer con los modos naturales en que las familias se desenvuelven y usan el lenguaje escrito en las múltiples tareas cotidianas. Estas están impregnadas de significatividad y función social al leer distintos tipos de textos: panfleto de ofertas, revistas, periódicos, cuentos, etc.

El marco legal que define la estructura y acompaña las prácticas del Nivel Inicial es claro al definir:

Garantizar el proceso de desarrollo de los niños y niñas en la educación inicial requiere de manera imprescindible la complementariedad entre las familias, las escuelas y otras instituciones de la comunidad. Estas conforman los espacios donde los sujetos construyen la subjetividad, la participación, la comunicación y el respeto mutuo en las relaciones que posibilitan educar en colaboración. (Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial, 2015, p.31)

La Ley de Educación Nacional en su capítulo II, artículo 18, afirma que la Educación Inicial constituye una *Unidad Pedagógica* y comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los 5 (cinco) años de edad inclusive. La norma señala que es obligatorio el último año en clave curricular que abordan el desarrollo personal, social y de la alfabetización cultural, con una mirada integradora de campos de experiencias. Tras la meta de favorecer la organización de propuestas de aprendizajes no fragmentadas y que generan conocimientos o habilidades que provienen de la observación, de la vivencia de un evento o bien que suceden en la vida cotidiana; y es posible que dejen una marca por su importancia y trascendencia.

Por lo anteriormente dicho, involucrar al entorno más cercano del niño es indispensable para generar espacios de cooperación y reflexión de tarea compartida. Conscientes del valor sustantivo de la escolaridad en los primeros años y acorde a la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación, es categórico afirmar que el Nivel Inicial debe ser el ámbito de escolarización donde se concibe al sujeto en su integridad, donde se respetan los tiempos y procesos de construcción de aprendizajes tanto individuales como colectivos, dando comienzo a las primeras experiencias de las trayectorias escolares que inciden en la formación de ciudadanía.

De esta manera, se estaría garantizando el proceso de desarrollo de los niños en la Educación Inicial, al trabajar un aspecto ineludible de complementariedad entre las familias y las escuelas para abordar las diferentes problemáticas.

[...] Los vínculos que comparten familias e instituciones educativas son complejos y están atravesados por sentimientos, tensiones y representaciones sociales que cada sujeto ha ido construyendo en relación con el otro. Es por esto que hoy se hace necesario comprometer la participación de las familias desde un lugar diferente al que estuvo históricamente, habilitando espacios de reflexión y encuentro que posibiliten abordar los conflictos y revisar las reglas implícitas que existen en toda institución con el fin de desnaturalizarlas y transformarlas. (Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial, 2015, p.31)

En general, se implementó una metodología de trabajo colaborativa con el fin de explicitar y mediar la importancia del papel de la familia en estos primeros acercamientos que el niño tiene con la lengua escrita, en situaciones reales desde que nace hasta el comienzo de la escolaridad.

En consecuencia, se comenzó a trabajar sistemáticamente en este proyecto a partir de 2016 en la Sede de Supervisión N°16 de Nivel Inicial, del departamento Guaymallén, Mendoza, Argentina. Debido a la gran necesidad presente en las instituciones de trabajar en talleres con los padres, no solo permitió organizar un cronograma para llegar a todos los establecimientos de la sede de supervisión sino también la formación de un grupo de referentes, formados por: supervisora, directivos, docentes y algunos padres comprometidos para trabajar en la formación de recursos humanos.

Estos grupos tuvieron como meta facilitar la institucionalización de los proyectos de alfabetización familiar en cada escuela, y su continuidad en el tiempo atendiendo los emergentes de cada contexto. Se realizaron reuniones cada dos meses, convocadas por la supervisora de la sección durante los cuatro años donde se compartía material de estudio, videos y se socializaba una presentación base para que cada institución elaborara la suya particular con los emergentes de cada contexto. El intercambio fue sumamente enriquecedor y permitió construir un grupo humano con su propia identidad, comunicación y crecimiento.

Trabajar con los modos de convivencia familiar, los vínculos que en esta se establecen y las pautas de crianza que ponen de relieve cómo inciden en el desarrollo de los sujetos permitió evidenciar en el grupo una perspectiva que todo padre debe tener: la necesidad de trascender eventuales crisis personales, económicas, laborales y conyugales para poder cuidar y hacerse cargo de los hijos para ofrecerles contención afectiva y seguridad.

Otro aspecto a destacar es que en este grupo de referentes recibió formación en contexto con talleres específicos, por ejemplo: de mediación literaria, gestión de las emociones, inteligencias múltiples, estrategias de relajación y mejoramiento de postura.

Esta propuesta académica se presentó en 2017 como proyecto de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, y en 2018 fue seleccionado para formar parte de los Proyectos PDI (Proyectos de Desarrollo Institucional). Esta nueva experiencia incluía a una profesora de Literatura y tres becarios, entre los que se encontraban un egresado y dos alumnos avanzados.

La experiencia permitió no solo enriquecer la propuesta inicial sino expandir la formación de recursos humanos en este tipo de Proyectos de Alfabetización Familiar en todos los niveles del sistema: profesorado de formación docente, egresados, alumnos, supervisores, directivos, maestros y padres comprometidos que fueron multiplicadores

en zonas de difícil acceso. Es pertinente destacar que este proyecto sigue en ejecución con las evaluaciones de 2019, que generarán los nuevos cronogramas 2020 para la realización de los nuevos objetivos y metas de cada institución.

Se trabajó con el equipo de referentes la importancia de establecer pautas de trabajo que apuntaran a construir una relación sana y productiva, que terminó impactando en los climas institucionales de cada escuela que proponía un trabajo complementario a la concientización de creencias y convicciones.

Se abordó el material de apoyo de Coronado (2012), que en un primer momento propone despejar fuentes de conflicto mediante el trabajo de diez pautas específicas, que consistían en: aceptar la divergencia de percepciones que puede haber entre ambas instituciones; clarificar expectativas implícitas; plantear expectativas realistas; tolerar, encauzar y enriquecer el diálogo; delimitar espacios y alcances de participación; reconocer al sujeto como escolar que a su vez es hijo; intentar acordar el significado de metas comunes; acordar el valor de cada niño en su originalidad; reconocer ámbitos de autoridad y de acción de cada institución y validar y apoyar el trabajo de la familia.

Fue prioritario para este estudio la recolección de datos en el campo mediante la implementación de encuentros con padres, abuelos o cuidadores, con el propósito de orientarlos en cómo ayudar a sus hijos, nietos o niños a cargo desde que nacen. Esto permitió explicitar cuáles son las actividades y actitudes que garantizan una alfabetización temprana, que facilite la construcción de saberes relevantes para el desarrollo cognitivo y lingüístico.

En la Tabla 3 se especifican los recorridos realizados en la implementación de este proyecto a través del tiempo. Estas instituciones, pertenecientes en su gran mayoría, a la Supervisión N°16 de Nivel Inicial y, a partir del año 2016 forman parte de la muestra donde se realiza la recolección de datos para esta investigación.

Tabla 3

Instituciones donde se trabajó con los talleres del Proyecto de Alfabetización Familia

AÑOS	INSTITUCIONES
2013	*Esc. N° 1-120 "José Rudecindo Ponce" de San José -Guaymallén-
2014 -2015	*Jardín Exclusivo N° 0-018 Inés S. Puebla * Jardín Nucleado " Cerro de los siete colores" y Esc. N° 1-733 Maelturata y Uspallata – Las Heras- JIE N° 0-026 Docente Marta Camba – Guaymallén-
2016 - 2017	*Jardín Exclusivo N° 0-044 María Elida Robles, *Jardín Anexo Esc. N° 1-150 Silvano Rodríguez, Esc. N° 1-148 Provincia de Salta, Esc. N° 1-279, Fray B. Lamas, Esc. N° 1-587 Berta G. Morales, Esc. N° 1-639 Unidad Latinoamericana, Esc. N° 1-200 Pedro Nolasco Ortiz *Jardín Nucleado N° 0-146 (las Esc. N° 1-709 Cordón del Plata, Esc. N° 1-686 Pascual Lauriente y Esc. N° 1-540 Granaderos de San Martín).
2017 - 2018	*Jardín Exclusivo N° 0-007 Luisa Carrera, N° 0-052 Núcleo Almafuerte, N° 0-053 Núcleo Tito Laciari N° 0-119 S/N Núcleo Ferrari Viejo y Núcleo Ferrari Nuevo, N° 0-044 Maestra Elida Robles, N° 0-053 Tito Laciari *Jardín Anexo Esc. 1-149 Dr. A. Lemos, Esc. N° 1-210 Félix Bogado, Esc. 1-694 B. Rasquin, N° 1-150 Silvano Rodríguez, N° 1-152 Orfelina Acosta, N° 1-021 Vélez Sarfield, Esc. P 1-100 Champagnat, 1-053 A. Giunta, Provincia de Salta, Esc. N° 1-279 *Jardín Nucleado N° 0-103 Huayrá Muyú (Núcleo Chacabuco y Núcleo Aguirre)

Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que al indagar cómo conciben los padres el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se favorecen procesos de articulación, en los dos ámbitos que se estudian y más influyen en el niño: la familia y la escuela. Toda acción que tienda a evitar que se produzca un quiebre entre el proceso

de alfabetización vivido en el hogar y el que se va a dar en el Nivel Inicial es tender un puente para que el proceso sea continuo. Las instituciones deben preocuparse especialmente no solo por esta articulación, sino que es imprescindible que adopten una postura coherente desde lo epistemológico y, al mismo tiempo, respetuosa del proceso alfabetizador vivido por el niño hasta ese momento (Ortega de Hocevar, 2005).

3.5. Resoluciones metodológicas

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas y en diferentes áreas han demostrado que las personas tenemos pensamientos intuitivos relativamente estables y profundamente arraigados en muy diferentes dominios (De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola & Pozo, 2002; Gómez, y González 2008; Pozo, Scheuer, Pérez Echevería, Mateos, Martín, Cruz, 2006; Scheuer, De la Cruz, & Pozo, 2010). De esta manera, tanto los estudios evolutivos realizados, como los instruccionales o socioculturales han focalizado especialmente estas representaciones en los distintos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aporte de este trabajo, poco explorado, involucra no solo examinar ese sistema de creencias que los padres ponen en juego cuando hablan de la alfabetización, sino convocarlos a compartir esas experiencias a través de los talleres impulsados desde las instituciones. Y como toda investigación se comenzó con varias preguntas, anteriormente mencionadas, que motivaron las primeras búsquedas y los potenciales caminos de respuestas: ¿Es posible estudiar las concepciones que sostienen los padres a la hora de pensar en la alfabetización de sus hijos? ¿Cómo se concibe en la familia los procesos de aprendizaje? ¿Qué saberes son fundamentales para poder alfabetizar a sus hijos? ¿Los docentes consideran importante la colaboración de la familia en la construcción de estos primeros saberes relevantes para la adquisición del lenguaje escrito? ¿Cómo, desde dónde y hasta dónde debe vincularse esta escuela cuestionada con las nuevas familias de estos nuevos sujetos?

Comprender cómo los padres conciben estos aprendizajes deja en evidencia también cómo llevan a cabo sus rutinas o estrategias de transmisión de costumbres, hábitos, creencias y culturas familiares dentro del ámbito del hogar. Esta información y su comprensión enriquecerá notablemente el trabajo pedagógico al ver el impacto en la adquisición temprana de la alfabetización y en los logros posteriores en la escolarización formal.

3.6. Población y muestra seleccionada

Este estudio se desarrolló en territorio con 26 escuelas, 17 poseen Jardines Anexos, 5 Jardines Exclusivos y 4 Jardines Nucleados del departamento de Guaymallén de la ciudad de Mendoza. Este espacio urbano se localiza en la región central de la provincia y en las últimas décadas es la localidad que incrementó sensiblemente su población transformándose en el de mayor densidad según los últimos censos. Parte de este proceso se debe a la instalación de varias cadenas de hipermercados que proveen a toda el Área Metropolitana de Mendoza. Además, se han instalado dos modernos centros comerciales, uno en el lateral de la Avenida de Acceso Este y otro en el lateral del Acceso Sur. Posee toda la complejidad de un departamento con características residenciales urbanas, urbanas de contextos vulnerados, semirrurales, rurales y agrícolas. Se construyó en su territorio las dos principales autopistas que lo atraviesan: el acceso Sur que vincula a la Ciudad de Mendoza con el sur de la provincia y la ruta Internacional a Chile y el Acceso Este que la vincula con la capital de la República y el resto del país.

Los establecimientos de esta Sede de Supervisión abarcan los distritos de: Belgrano, Buena Nueva, Capilla del Rosario, Colonia Segovia, Dorrego, El Bermejo, El Sauce, Jesús Nazareno, Kilómetro 11, Kilómetro 8, La Primavera, Las Cañas, Corralitos, Puente de Hierro, Pedro Molina, Nueva Ciudad, San Francisco del Monte, San José, Villa Nueva y Rodeo de la Cruz.

Uno de los primeros problemas que se enfrentó en el proceso de investigación al organizar la distribución de encuestas fue la delimitación de contextos que tuvo que hacer este estudio con respecto a los dos ámbitos que se iban a comparar. Al trabajar en territorio se observó que en algunas zonas rurales se encontraban cercadas por asentamientos, lo que representó un replanteo de los objetivos o buscar una alternativa de clasificación y dejar para el análisis y procesamiento de datos esta realidad encontrada. Finalmente se decidió realizar la clasificación de los contextos y las encuestas recogidas en los talleres realizados en las instituciones enclavadas en zonas rurales, es decir las localidades de: Colonia Segovia, El Sauce, Kilómetro 11, Kilómetro 8, La Primavera, Corralitos, Puente de Hierro. Y las de contexto vulneradas las encuestas recogidas en las instituciones pertenecientes a: El Bermejo, El Sauce, Jesús Nazareno, Capilla del Rosario, Pedro Molina, San Francisco del Monte, Nueva ciudad, San José, Villa nueva y Rodeo de la Cruz.

Con respecto a las características socioeducativas de la sección, se registra un alto porcentaje de padres de familia que son empleados, agricultores o trabajadores temporarios y un bajo porcentaje de padres que son profesionales. Entre las madres en su gran mayoría son amas de casa y en menor proporción empleadas.

En relación al nivel educativo alcanzado por los padres, el mayor porcentaje se da en el nivel medio incompleto, sigue en porcentaje la primaria completa, llegando al menor porcentaje el terciario y universitario, en su mayoría incompleto. Se pueden encontrar en la sección varios casos de familias judicializadas y por el aumento de la población, se verifica la gran necesidad de aumentar la construcción de edificios escolares especialmente en las zonas de Corralitos, Villa Nueva y Colonia Segovia.

3.7. Instrumentos de recolección

Al abordar los instrumentos utilizados en la recolección de datos se debe recordar que estas concepciones implícitas, si bien tienen un alto impacto procedimental para la vida cotidiana porque se activan en forma automática, se tiene poca conciencia de su existencia. Otro gran desafío que enfrentan todas las disciplinas que se han abocado a su estudio, entre ellas la psicología educativa, es cómo generar instrumentos que puedan recoger muestras de estos sistemas o cómo generar estados de conciencia de estos marcos referenciales que rigen nuestros actos para poder identificarlos, compararlos y por consiguiente estudiarlos. Se refuerzan estos conceptos porque muchas veces, el conocimiento al que se puede acceder es sólo la punta del iceberg bajo el que navegan buena parte de esos supuestos y creencias implícitas sobre el mundo (Scheuer, et al., 2010).

La explicitación de las representaciones implica también bucear de manera progresiva, en muchas de las relaciones conceptuales que subyacen en las teorías implícitas. Esto conlleva no solo sacar a la luz niveles o capas del iceberg cada vez más profundos, sino una reestructuración de esas teorías implícitas, que al convertirse en explícitas obtendrán nuevos significados (Pozo et al., 2006). Estas afirmaciones confirmarían la necesidad del trabajo sostenido en este ámbito como un espacio fecundo de transformación, autoconocimiento y generador de climas más armónicos y sanos.

Como emergente del grupo de referentes surgió la necesidad de realizar entrevistas filmadas en forma voluntaria para poder dar la voz a los padres que participaban en los

talleres. Se recuperan cuatro entrevistas de la veinticinco realizadas porque aportan un testimonio no solo reiterado sino relevante en cuanto a las hipótesis formuladas. De esta forma se comenzó la filmación de las entrevistas con pocas expectativas, pero si bien el factor tiempo y la inseguridad o miedo a la exposición fueron limitaciones importantes, se tuvo la cooperación de varios padres que accedieron a participar de la experiencia con su "consentimiento informado para realizarlas".

Se evaluó la conveniencia y pertinencia social de este registro ya que muchos de los padres no sabían leer y la inseguridad que demostraron al completar la encuesta hacían suponer implicaciones prácticas en el momento de procesar los datos.

Además, se justificó desde lo metodológico la relevancia de incluir estos videos como registro y prueba valiosa, ya que siempre que el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos (Hernández Sampieri; Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Según estos autores, incluir datos cuantitativos sirvió para dimensionar el problema de estudio, al ser abiertos y expansivos se pudo hacer foco en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución de la investigación pese a no ser direccionado desde un inicio. Si bien se aplicó a un menor número de casos se pudo orientar y confirmar desde las experiencias recogidas los puntos de vista de los padres para valorar procesos y entender perspectivas de los participantes.

El instrumento utilizado por este grupo de investigadores (Pozo et al., 2006)⁴ que consiste en una encuesta con escenarios de dilemas fue validado, contextualizado y adaptado en un estudio anterior sobre las concepciones implícitas de los docentes de Nivel Inicial y Educación Básica (Gómez y González, 2008). Es de suma importancia poner de relieve que el trabajo que se asumió en el nuevo proceso de validación se llevó a cabo en varios talleres con padres de una comunidad educativa donde se trabajaba con regularidad. Fue asumido como un trabajo cooperativo que significó realizar enunciados más cortos y accesibles a los saberes de los padres, sin perder la premisa

⁴ El formato base de la encuesta pertenece a la investigación que es guía de nuestro estudio y que generosamente Elena Martín (investigadora de la Universidad Autónoma de Madrid) compartió para profundizarla.

de los constructos con respecto a los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que caracterizan a cada teoría reflejada en cada dilema.

El instrumento contiene un primer parte donde se indagaba sexo y edad, una segunda parte donde se formulan los seis escenarios de dilemas que son planteados en una reunión de padres de Nivel Inicial, a cada tema planteado se le ofrecen tres opciones de opiniones de las que deben elegir una.

Los escenarios planteados fueron: cuáles eran los saberes indispensables que el docente debía impartir para la alfabetización; cuáles eran las actividades más pertinentes para realizar en el aula, las características de un buen docente, la importancia de los conocimientos previos de los niños, la función de las tareas para la casa y la importancia de la evaluación. Dado que estas alternativas son presentadas en forma de escenarios, inevitablemente incorporan las perspectivas de sus protagonistas por eso ya sea explícita o implícitamente, nunca son totalmente neutros.

Los aspectos que se deben mencionar con respecto a la recolección de datos son los asociados a las características y observaciones propias de cada lugar. Un ejemplo del desarrollo de los talleres era contar siempre con un asistente porque en reiteradas oportunidades había padres que no sabían leer y no fueron pocas las ocasiones en que las madres dudaban mucho en responder y observaban la encuesta de la compañera para completar de la misma forma. Además, y pese a que siempre se leía cada enunciado y sus opciones para confirmar que entendían lo que estaban haciendo y pudieran elegir una de ellas, pocas veces realizaron preguntas al respecto.

En todos los talleres se valoraba la presencia de los padres con gestos de calidez tales como el ofrecimiento de café, distribución de equipos de mate y la entrega de una tarjeta recordatoria con los consejos compartidos y autores de literatura infantil que les sirviera de guía como oportunidad de conseguir libros en bibliotecas o poderlos adquirir y regalar colecciones de bajo costo.

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se describen pormenorizadamente los instrumentos y material recolectados en este proyecto; se explicitan las categorías de análisis empleadas en cada escenario con respecto a las diferentes teorías implícitas y se comparan los resultados de ambos grupos, con excepción del instrumento N°2, en el que solamente se analizan las respuestas de cuatro participantes -que confirman y representan a la muestra recolectada- donde se verifican partes de las hipótesis que generaron este trabajo. Además, forman un corpus relevante donde se valoriza la voz de los padres que brindan información sobre sus vivencias familiares y propósitos permitiendo utilizar dos herramientas importantes, la propia entrevista y la observación directa del investigador (Hernández Sampieri; Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Tabla 4

Cuadro de instrumentos de recolección de datos

INSTRUMENTO	ASPECTO A OBSERVAR	MODALIDAD
N° 1 Encuesta de escenarios de dilemas	Concepciones implícitas de los padres	Individual
N° 2 Entrevista de padres después de los talleres (video)	Valoración de lo compartido	Individual

Fuente: Adaptación Guidali Leunda (2013, p.48).

En el análisis y procesamiento de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 17.0 mediante el uso de tablas de contingencia que muestran la relación entre dos o más variables categóricas. Las tablas comparativas de los dos contextos se analizaron por medio de los gráficos respectivos para luego realizar la comparación de cada escenario que es base del estudio. Sin embargo, fue necesario confirmar si las diferencias que se observan en cada dimensión eran significativas, por eso se llevó a cabo la prueba estadística del Chi cuadrado.

Las relaciones entre el conjunto de representaciones activadas por un sujeto en diferentes contextos definirían su teoría de dominio. El concepto de dominio tiene una definición imprecisa, porque se apoya en criterios epistemológicos, psicológicos o educativos para establecerlo. Se asume aquí que un dominio es un conjunto de contextos que comparten ciertos rasgos estructurales, y que esos dominios son dinámicos, fluyen

con la práctica de las personas y con la propia organización social de esa práctica (Pozo et al., 2006).

4.1. Análisis descriptivo de la muestra

Se realiza un primer análisis descriptivo de la muestra conformada por 473 padres de ambos contextos entre los cuales no se registraron variaciones significativas sobre el sexo en cada contexto, ya que en ambos se observó mayor número de mujeres, con 92% de la asistencia a los talleres y con 8% de presencia de hombres como se visualiza en la tabla 5.

Tabla 5

Sexo de los padres que asistieron a los talleres

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mujer	434	91,8%
	Hombre	39	8,2%
	Total	473	100,0%

Fuente: elaboración propia.

La Figura 2 permite observar claramente, que a los efectos de este estudio se estarían indagando las concepciones implícitas de las madres de los niños del Nivel Inicial en ambos contextos con una presencia muy reducida de padres.

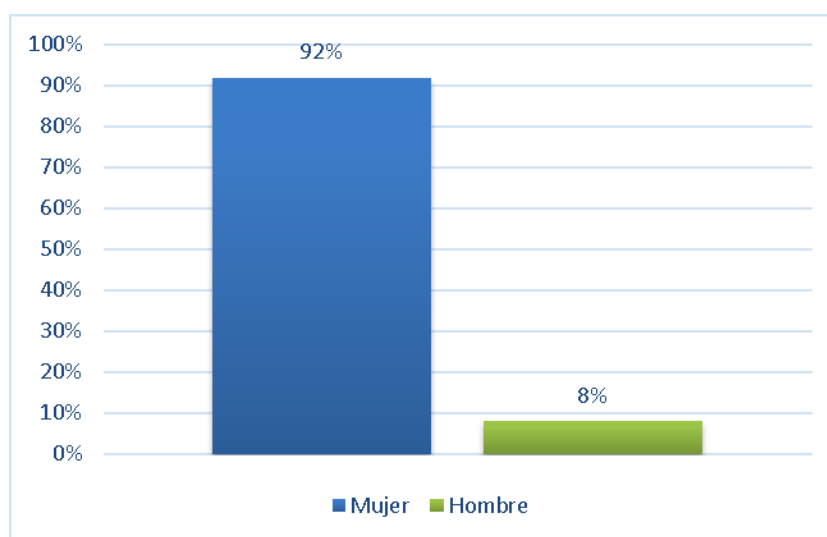


Figura 2. Sexo de los padres que asistieron a los talleres. *Fuente:* tabla 5.

Con respecto a la edad de la muestra se puede visualizar en la tabla 6 la distribución en franjas etarias de los padres encuestados. Las edades se agruparon en rangos y de acuerdo a ellos se registró: 20,9% entre 15-25 años; 50,7 % de padres de 26-35 años; 21,6% entre 36-45 años; 6,2% entre 46-55 años y 0,6% entre 56 a 65 años.

Tabla 6
Edad de los padres encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	15-25	99	20,9%
	26-35	240	50,7%
	36-45	102	21,6%
	46-55	29	6,2%
	56-65	3	0,6%
	Total	473	100,0%

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 3 se observa que la franja etaria que se destaca con 93,2% es la de padres que tienen menos de 45 años, en contraste con una muy baja presencia de padres mayores de 46 años con 6,8%.

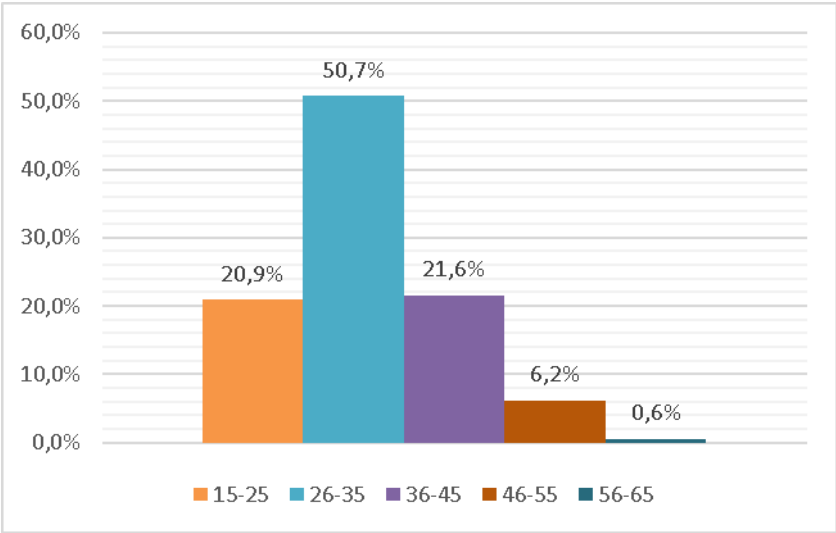


Figura 3: Edad de los padres encuestados. *Fuente:* tabla 6.

De acuerdo con el relevamiento de los datos y el primer objetivo de este trabajo se identificaron las concepciones implícitas de los padres de la muestra cuyos resultados se

evidencian en la tabla 7, con 40,6% de presencia de la teoría directa, 35,9% en la teoría interpretativa y un 23,5% de la teoría constructiva.

Tabla 7

Concepciones Implícitas de los padres encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Directa	192	40,6%
	Interpretativa	170	35,9%
	Constructiva	111	23,5%
	Total	473	100,0%

Fuente: elaboración propia.

Según muestra la Figura 4 de este primer acercamiento a las concepciones implícitas de los padres encuestados se visualiza una marcada tendencia a la teoría directa poniendo en evidencia que los padres entienden el aprendizaje del lenguaje escrito como un estado o suceso aislado, no integrado en un marco temporal más amplio que lo precede y configura. Esto se debe seguramente a la creencia tan arraigada desde la creación del sistema educativo que es una tarea exclusiva de la escuela como institución.

Sigue en presencia la teoría interpretativa, anclada también en la visión anteriormente mencionada, pero que incorpora la posibilidad de un proceso en el aprendizaje que se da de modo lineal y solo creciente en complejidad del conocimiento a nivel acumulativo.

Con respecto a la teoría constructiva se puede mencionar que menos de la cuarta parte de la muestra de padres encuestados consideran que el aprendizaje de la escritura es un proceso donde se debe tener en cuenta la conciencia por parte del propio aprendiz. Otro aspecto que considera son las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y los resultados que va alcanzando el sujeto ya que funcionan como referentes claves que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.

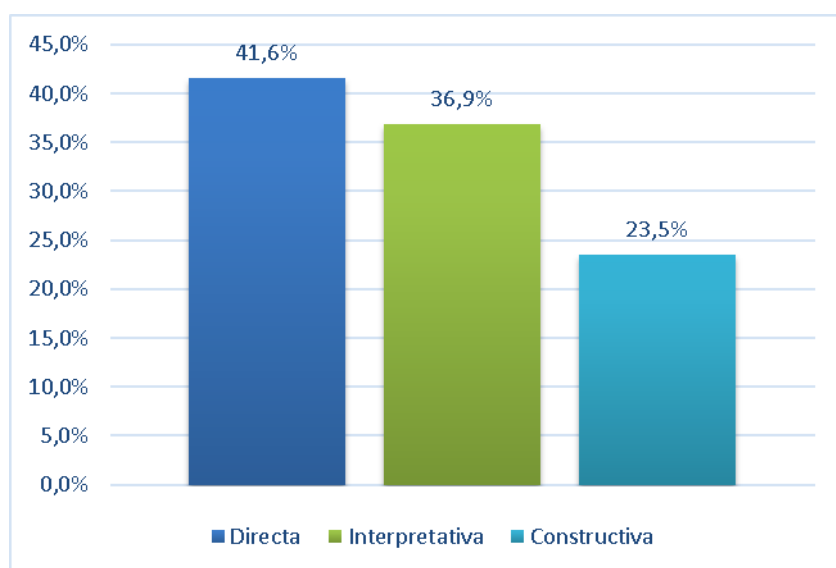


Figura 4: Concepciones Implícitas de los padres encuestados. Fuente: tabla 7.

4.2. Análisis y resultados de las diferentes dimensiones

El objetivo básico de comparar las concepciones de los padres de estos dos contextos por medio de la jerarquización de estos escenarios es indagar cómo conciben los padres de Nivel Inicial el proceso de enseñanza y aprendizaje haciendo foco en el proceso alfabetizador. Para una mejor comprensión de las opciones que hacen los padres en la elección de los escenarios, se sugiere la lectura completa de la encuesta que figura en el anexo correspondiente (pág. 105).

El desarrollo y análisis comparativo de las concepciones implícitas de los padres del nivel a través del instrumento utilizado en la recolección de datos fue realizada en los talleres de Alfabetización Familiar en cada institución. El aprendizaje de letras en forma aislada, el proceso lineal del desarrollo de la motricidad o la madurez del niño con el reconocimiento de la lectura y la escritura como función social son combinadas en cada escenario para poder analizar qué concepción predomina en el grupo de padres de cada contexto.

4.2.1. Escenario1: saberes indispensables

En este primer escenario se presenta la situación cotidiana de una reunión de padres en la cual se plantea cuáles son los saberes indispensables que el docente debe enseñar en el aula para que el niño logre, en forma exitosa la alfabetización en un primer grado.

La siguiente tabla nos permite observar cuantitativamente que, en ambos contextos, los padres muestran una fuerte tendencia a la teoría interpretativa con 49,6% en el rural y 49,4% en el vulnerable, con respecto a los saberes que se deben trabajar en la sala.

Tabla 8

Saberes Indispensables según el ámbito

Ámbito					
			Rural	Vulnerable	Total
Saberes	NS/NC	Recuento	1	1	2
		% dentro de Ámbito	0,4%	0,4%	0,4%
	Directa	Recuento	61	98	159
		% dentro de Ámbito	27,2%	39,4%	33,6%
	Interpretativa	Recuento	111	123	234
		% dentro de Ámbito	49,6%	49,4%	49,5%
	Constructiva	Recuento	51	27	78
		% dentro de Ámbito	22,8%	10,8%	16,5%
Total		Recuento	224	249	473
		% dentro de Ámbito	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 permite apreciar que 27,2% de los padres del ámbito rural adhieren a la teoría directa con respecto a los saberes indispensables, mientras que hay una marcada tendencia de los padres de contexto vulnerable, con 39,4% hacia esta teoría. Sin embargo, esta diferencia se observó en forma inversa con respecto a la teoría constructiva ya que representó 22,8% en el ámbito rural y solo 10,8% en los padres del contexto vulnerable.

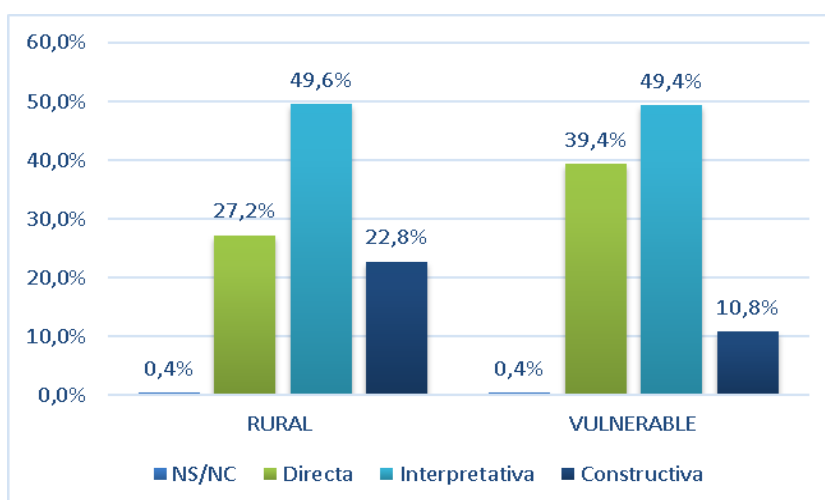


Figura 5: Saberes indispensables según el ámbito. Fuente: tabla 8.

4.2.2. Escenario 2: las actividades áulicas

En el segundo escenario se les propone opinar a los padres sobre las actividades que deben realizar los niños en la sala. Las opciones van mostrando actividades aisladas de enseñanza de letras, actividades de motricidad fina o juegos de descubrimientos.

La tabla 9 permite observar una diferencia en cuanto a la teoría directa entre los padres del contexto rural con un 29,9% y los padres del ámbito marginal con un 41,4%. Estos últimos padres entienden el aprendizaje del lenguaje escrito como un resultado lo más fiel al objeto, por eso lo conciben como un producto claramente identificable.

Tabla 9

Actividades áulicas según el ámbito

Ámbito					
			Rural	Vulnerable	Total
Actividades en clase	NS/NC	Recuento	1	1	2
		% dentro de Ámbito	0,4%	0,4%	0,4%
	Directa	Recuento	67	103	170
		% dentro de Ámbito	29,9%	41,4%	35,9%
	Interpretativa	Recuento	73	72	145
		% dentro de Ámbito	32,6%	28,9%	30,7%
	Constructiva	Recuento	83	73	156
		% dentro de Ámbito	37,1%	29,3%	33,0%
Total		Recuento	224	249	473
		% dentro de Ámbito	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

La lectura de la figura 5 permite apreciar con respecto a la teoría interpretativa una adhesión del 32,6% de los padres rurales y un 28,9% de los padres de zonas marginadas. Con respecto a la teoría constructiva se advierte una mayor aceptación de los padres del contexto rural con un 37,1% mientras que los padres de zonas vulneradas registran un 29,3%. Se destaca en el ámbito rural la relación armónica que presentan los porcentajes con respecto a las tres opciones, siendo la teoría constructiva la que tiene mayor porcentaje evidenciando que las representaciones o marcos de creencias de los padres viven fuertes procesos de explicitación y cambio donde se revaloriza principalmente al sujeto y sus procesos de construcción de conocimiento.

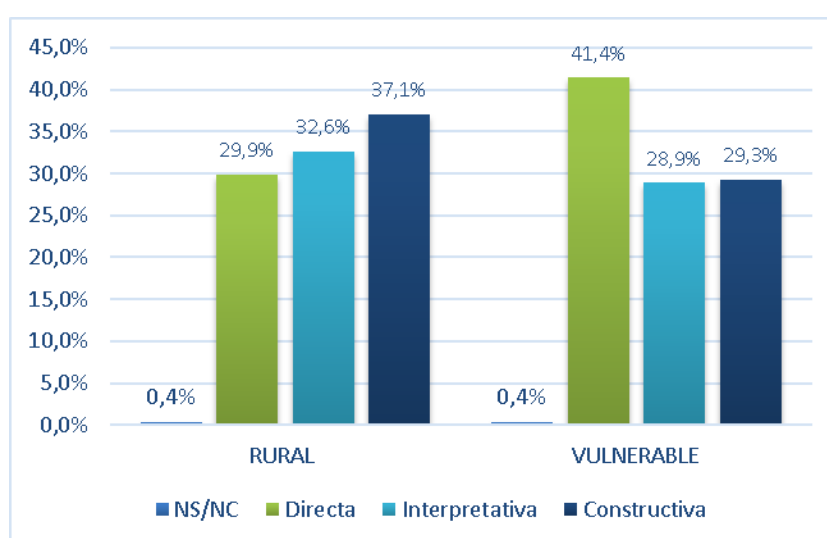


Figura 6: Concepciones Implícitas de los padres encuestados. Fuente: tabla 9.

4.2.3. Escenario 3: características de un buen docente

En el escenario de las características de un buen docente se plantea en las preferencias presentadas aptitudes de un docente que prioriza el orden para que los niños realicen gran cantidad de tareas, que organiza variadas actividades con respecto a la motricidad o un maestro que propone juegos con el lenguaje escrito.

En la tabla 10 las aptitudes de un buen docente no registran diferencias entre los contextos. Con respecto a la teoría directa es elegida por 30,8% de padres del ámbito rural, en cambio el 37,8% los padres de zonas vulneradas eligieron esta teoría.

Tabla 10

Características de un buen docente según el ámbito

Ámbito					
			Rural	Vulnerable	Total
Características de un buen Docente	NS/NC	Recuento	3	2	5
		% dentro de Ámbito	1,3%	0,8%	1,1%
	Directa	Recuento	69	94	163
		% dentro de Ámbito	30,8%	37,8%	34,5%
	Interpretativa	Recuento	90	95	185
		% dentro de Ámbito	40,2%	38,1%	39,1%
	Constructiva	Recuento	62	58	120
		% dentro de Ámbito	27,7%	23,3%	25,4%
Total		Recuento	224	249	473
		% dentro de Ámbito	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

En la figura 7 se advierte, con respecto a la teoría interpretativa una tendencia en ambos contextos, con 40,2% de presencia de padres del ámbito rural y 38,2% de padre de zonas marginales que reflejan la preferencia de un docente que articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las actividades actúan sobre los procesos del aprendiz, los que a su vez provocan los resultados del aprendizaje. En relación con la teoría constructiva se distingue un leve aumento cuantitativo entre los padres de zonas rurales con el 27,7% con respecto a los padres de contexto vulnerado con 23,3%.

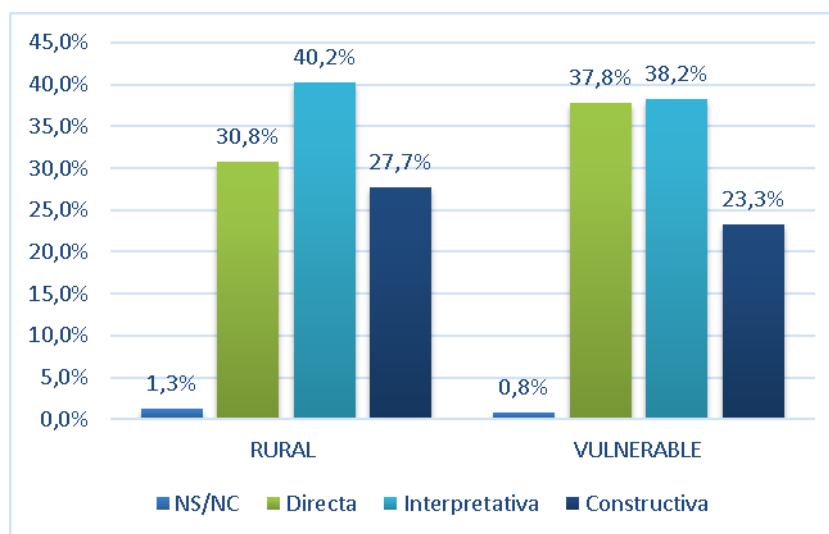


Figura 7: Características de un buen docente. *Fuente:* tabla 10.

4.2.4. Escenario 4: Importancia de los saberes previos

En el cuarto escenario se aborda la importancia de los saberes previos de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los dilemas de las opciones ofrecidas a los padres incluían la necesidad de corregir los conocimientos erróneos, la posibilidad de determinarlos para nivelar al grupo o construir conocimiento sobre esos saberes.

La tabla 11 en el contexto rural se advierte la presencia homogénea de las tres teorías con un 34,4% de padres en la teoría directa –en donde los saberes correctos deben reemplazar al erróneo-, un 34,8% eligen la teoría interpretativa -anclada también en la visión anterior, pero los tiene en cuenta al comienzo del proceso-y un 30,4% que optaron por la teoría constructiva – que destaca el proceso de transformación de esas ideas-.

Tabla 11

Conocimientos previos según el ámbito

Ámbito					
			Rural	Vulnerable	Total
Conocimientos previos de los niños	NS/NC	Recuento	1	1	2
		% dentro de Ámbito	0,4%	0,4%	0,4%
	Directa	Recuento	77	100	177
		% dentro de Ámbito	34,4%	40,2%	37,4%
	Interpretativa	Recuento	78	90	168
		% dentro de Ámbito	34,8%	36,1%	35,5%
	Constructiva	Recuento	68	58	126
		% dentro de Ámbito	30,4%	23,3%	26,6%
Total		Recuento	224	249	473
		% dentro de Ámbito	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

Si bien en la figura 7 se observan pocas diferencias entre las elecciones de los padres de contexto vulnerable entre las teorías se puede distinguir una mayor elección por la teoría directa con un 40,2% en contraste con una muy baja elección de la teoría constructiva (23.3%).

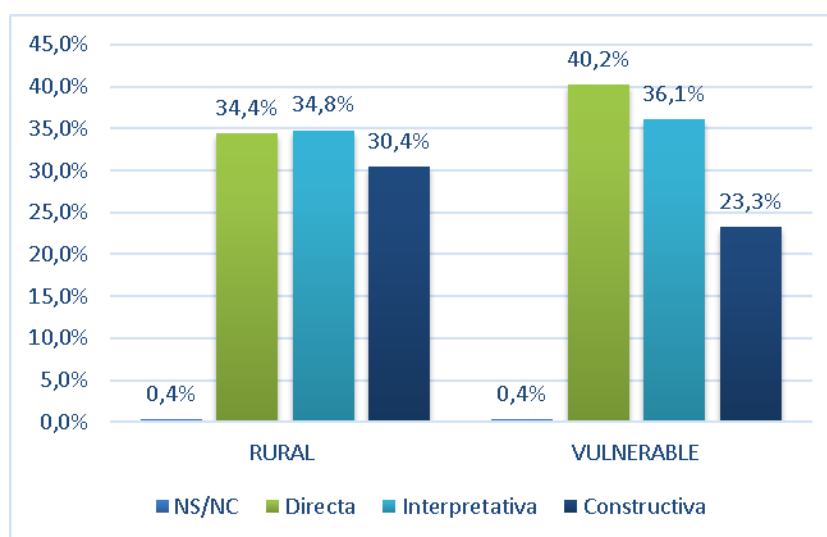


Figura 8: Conocimientos previos por ámbito. Fuente: tabla 11.

4.2.5. Escenario 5: actividades para la casa

En el escenario de las tareas para la casa se postula como opiniones el reforzar lo aprendido para poder reproducirlo, actividades para superar dificultades y sumar complejidad o incorporar aspectos funcionales del lenguaje escrito.

La tabla 12 de este escenario indica que la teoría interpretativa evidencia uno de los más bajos porcentajes de elección de los padres con un 26,3% en el contexto rural y un 26,9% en el ámbito vulnerable. Sin embargo, en el ámbito rural un 40,6% de padres optaron por la teoría constructiva evidenciando la creencia que el niño tiene la necesidad de descubrir el por qué se escribe y desde ese lugar pueda interpelar el sistema para construir cómo funciona.

Tabla 12

Actividades para la casa según el ámbito

			Ámbito		
			Rural	Vulnerable	
Tareas para la casa	NS/NC	Recuento	2	0	2
		% dentro de Ámbito	0,9%	0,0%	0,4%
	Directa	Recuento	72	94	166
		% dentro de Ámbito	32,1%	37,8%	35,1%
	Interpretativa	Recuento	59	67	126
		% dentro de Ámbito	26,3%	26,9%	26,6%
	Constructiva	Recuento	91	88	179
		% dentro de Ámbito	40,6%	35,3%	37,8%
Total		Recuento	224	249	473
		% dentro de Ámbito	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

En la figura 12 se destaca la presencia de padres en la teoría directa cuantitativamente más numerosa en el contexto vulnerable con un 37,8% pero que coinciden, en este mismo contexto, con padres posicionados en la teoría constructiva con un 35,3%. Es decir que permanecen las dos creencias entre los padres, uno afirmando que las actividades de la casa deben ser las de la escuela, netamente reproductiva y aislada con presentar al niño actividades significativas sin poner atención en la complejidad sino en lo funcional del trabajo.

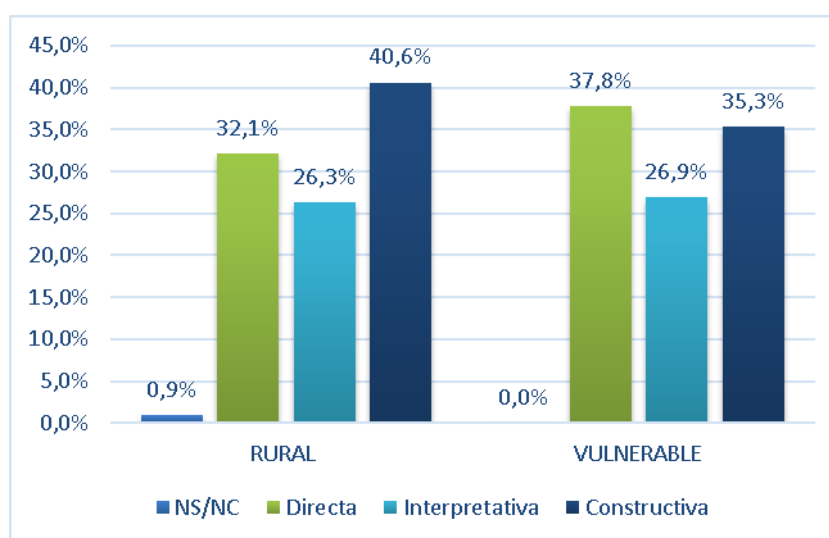


Figura 9: Actividades para la casa según el ámbito. Fuente: tabla 12.

4.2.6. Escenario 6: importancia de la evaluación

En el escenario sobre la importancia de la evaluación propone a los padres optar por la evaluación como un verificador de lo que realmente el niño aprendió con respecto a las letras, la evaluación como un indicador el grado de madurez alcanzado en esos aprendizajes o los logros y las dificultades propias del proceso de aprendizaje.

En la tabla 13 se observa una importante presencia de la teoría directa como elección de los padres de ambos contextos con un 40,6% del contexto rural y en 47,4% de los padres de contexto vulnerados. Se estaría ante un gran porcentaje de padres con la convicción de que la evaluación es la herramienta que le muestra al docente si el aprendizaje se dio ya que lo concibe como un producto claramente identificable, es decir, el niño sabe o no se sabe.

Tabla 13

Importancia de la evaluación según el ámbito

			Ámbito		
			Rural	Vulnerable	
Importancia de la Evaluación	NS/NC	Recuento	4	2	6
		% dentro de Ámbito	1,8%	0,8%	1,3%
	Directa	Recuento	91	118	209
		% dentro de Ámbito	40,6%	47,4%	44,2%
	Interpretativa	Recuento	51	74	125
		% dentro de Ámbito	22,8%	29,7%	26,4%
	Constructiva	Recuento	78	55	133
		% dentro de Ámbito	34,8%	22,1%	28,1%
Total		Recuento	224	249	473
		% dentro de Ámbito	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

En la figura 10 se visualiza además que en el contexto rural también hay una presencia importante de padres que adhieren a la teoría constructiva con un 34,8%, reconociendo la necesidad de la evaluación como un proceso global que incluye reconstrucciones y son significativos tanto los logros como las dificultades que presentan los niños en este proceso. En el contexto vulnerable la teoría constructiva es la que menor porcentaje presenta con un 22,1%.

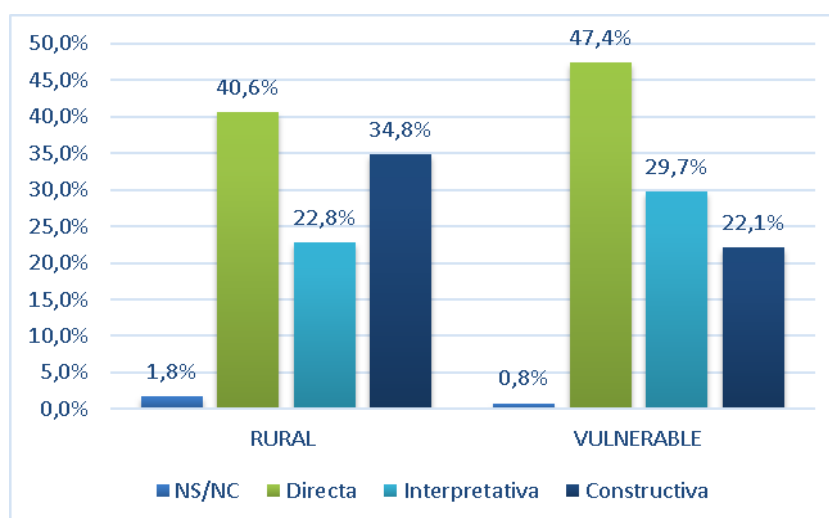


Figura 10: Importancia de la evaluación. *Fuente:* tabla 13.

4.2.7. Dimensión de las Concepciones Implícitas por contexto

Finalmente se presenta la dimensión sobre las concepciones implícitas finales de cada contexto donde se unifican las respuestas de todos los padres en cada escenario para poder definir si hay diferencias en sus teorías de dominio. No obstante, se recuerda que, por el carácter netamente procedimental y contextualizado de las concepciones implícitas, estos dominios son dinámicos por eso su definición suele ser imprecisa y cambian con las prácticas sociales de cada grupo.

Tabla 14

Concepciones Implícitas según el ámbito

			Ámbito		Total
			Rural	Vulnerable	
Concepciones Implícitas	Directa	Recuento	77	115	192
		% dentro de Ámbito	34,4%	46,2%	40,6%
	Interpretativa	Recuento	81	89	170
		% dentro de Ámbito	36,2%	35,7%	35,9%
	Constructiva	Recuento	66	45	111
		% dentro de Ámbito	29,5%	18,1%	23,5%
Total		Recuento	224	249	473
		% dentro de Ámbito	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

La distribución de los resultados obtenidos en la tabla 14 de la muestra indica que los padres del contexto rural, manifiestan diferencias mínimas entre las teorías analizadas, con 34,4% la teoría directa, 36,2% en la teoría interpretativa y 29,5% en la teoría constructiva. Esta presencia relativamente pareja entre las tres teorías con una leve superioridad de la teoría interpretativa podría estar reflejando fuertes procesos de explicitación y cambio entre una teoría y otra. Estos cambios de creencia significarían pasar desde un realismo ingenuo, según el cual el conocimiento se corresponde directamente con la realidad u objeto de estudio con una transición a aceptar la existencia de un proceso básico y lineal hasta reconocer la importancia central del sujeto, las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando que le permiten retroalimentar y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.

En cuanto a los padres de contexto vulnerado, que se analizan a partir de la figura 11, se observa con claridad una diferencia importante con respecto a los padres de contexto

rural con 46,2% en la teoría directa, 35,7% en la teoría interpretativa y un bajo porcentaje de padres que eligen la teoría constructiva, 18,1%.

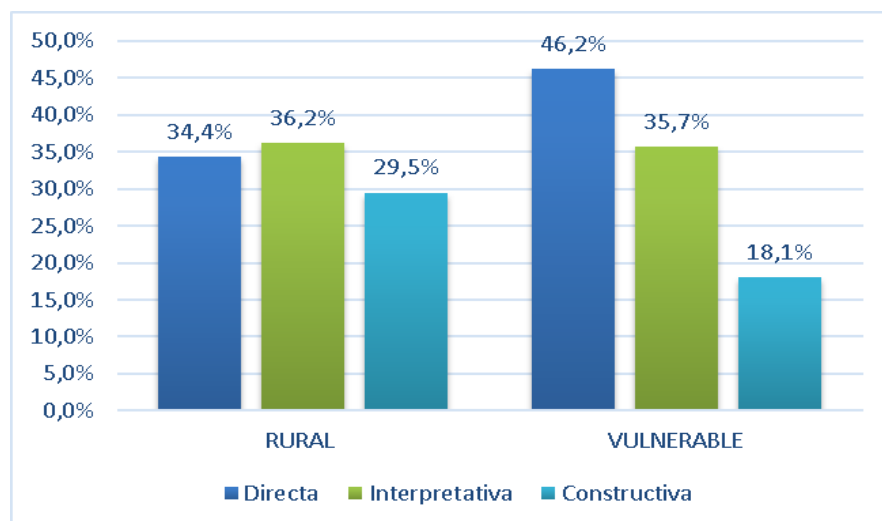


Figura 11: Concepciones Implícitas de los padres por ámbito. Fuente: tabla 14.

Recordemos que esta fuerte tendencia hacia la teoría directa e interpretativa enfatiza el papel del que tiene la competencia o autoridad para enseñar, se da por sentado que es el docente el que controla y dirige la conducta del aprendiz. La evolución de la teoría directa, daría origen a la teoría interpretativa en la que no habría una ruptura radical entre ambas, ya *que* comparten algunos de sus supuestos epistemológicos que le dan coherencia y conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal.

4.3. Análisis inferencial

A partir de las frecuencias obtenidas en el análisis descriptivo del apartado 4.1. y 4.2 interesa conocer si existe diferencias significativas entre cada dimensión y las concepciones implícitas de los padres con respecto a los dos contextos estudiados, utilizando la prueba de Chi-cuadrado para un nivel de significancia $\alpha = 0,05$.

Al analizar los resultados obtenidos, se observan diferencias significativas en el escenario de: los saberes indispensables ($p=0,002$ menor a $0,05$), en la importancia de la evaluación ($p=0,011$ menor a $0,05$) y en las concepciones finales ($p=0,005$ si bien es menor o igual a $0,05$ se considera que existen diferencias significativas, por decisión del investigador). En cambio, no se hallaron diferencias significativas respecto a las

dimensiones sobre las actividades áulicas, los saberes previos, las características de un buen docente y las actividades para la casa, como se observa en la tabla 11.

Tabla 15

Resultados de la prueba de Chi-cuadrado ($\alpha = 0,05$)

DIMENSIONES	Chi - Cuadrado	P- valor
1. Saberes indispensables	15,332 ^a	0,002
2. Actividades áulica	6,970 ^a	0,073
3. Características de un buen docente	2,990 ^a	0,393
4. Importancia de los saberes previos	3,327 ^a	0,344
5. Tareas para la casa	4,164 ^a	0,244
6. Importancia de la evaluación	11,074 ^a	0,011
7. Concepciones Finales	10,578 ^a	0,005

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, se procede a ampliar el análisis de estas estos tres escenarios con respecto a las concepciones implícitas de los padres en cada ámbito y sus posibles implicancias en el proceso alfabetizador de sus hijos.

Existen diferencias significativas en las concepciones de los padres de los diferentes ámbitos con respecto a los saberes indispensables (Figura 5, pág. 79). La cual se incluye nuevamente a continuación para una mejor interpretación de la misma.

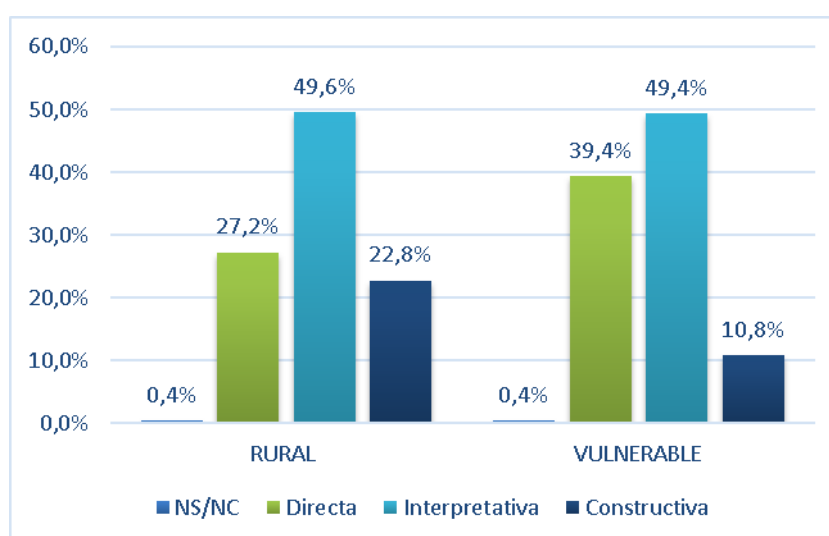


Figura 5: saberes indispensables por ámbito. *Fuente:* tabla 8.

Se puede apreciar en un primer momento que la fuerte presencia de la teoría interpretativa en ambos contextos, casi un 50% de cada población, estaría evidenciando que los padres sostienen que, para lograr un buen aprendizaje, es necesario reducir al mínimo las distorsiones o distracciones susceptibles de ser provocadas por esta actividad mediadora del docente. De esta forma, se interviene explícitamente sobre la actividad del niño para favorecer una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto que hay que aprender, en este caso el abecedario y las letras a través de un fuerte trabajo con la motricidad fina de los niños. Sin embargo, la fuerte presencia de esta teoría, con respecto a los saberes indispensables que el docente tiene que trabajar en la sala, estaría planteando espacios de explicitación y de cambio ya que requiere integrar la eficacia del aprendizaje con una serie de factores que por separado o sumados actúan de modo unidireccional sobre los resultados incorporando la posibilidad de proceso lineal dentro del marco de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, hay una diferencia importante con respecto a las concepciones de los padres de cada ámbito con respecto a la teoría directa y constructiva ya que en el ámbito rural hay una equilibrada presencia entre la teoría directa, con un 27,2% que sostiene que los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados y la generación de estos resultados se conciben en términos de sucesos aislados y recortados. Con respecto al 22,8% de padres de este contexto, se inclinan por la teoría constructiva en la cual suponen que el conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. El sujeto tiene un lugar preponderante dentro de esta teoría ya que es el centro del sistema de enseñanza aprendizaje.

En el caso del contexto vulnerado hay una muy fuerte tendencia a la teoría directa que establece una relación lineal y directa entre las condiciones del aprendizaje, la exposición al objeto y el resultado. Se da aprendizaje cuando el conocimiento produce una copia fiel del objeto y por consiguiente, una sola versión óptima. La escasa presencia de la teoría constructiva en este ámbito reflejaría que muy pocos padres consideran el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre los componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúan con otros sistemas.

En síntesis, los padres del contexto rural presentan concepciones que favorecerían el proceso de alfabetización de sus hijos ya que miran el aprendizaje como un proceso lineal o una construcción compleja que daría espacio para respetar o contemplar los diversos grados de apropiación del lenguaje escrito en cada sujeto.

En cambio, en el contexto vulnerado refleja creencias más cercanas la reproducción de letras lo más fiel posible incluyendo actividades de motricidad que poco tienen que ver con los procesos cognitivos de los niños en cuanto a la construcción de sentido que es indispensable en la adquisición de la lectura y la escritura.

Con respecto a la importancia de la evaluación (figura 10, pág. 86) hay dos aspectos para destacar en las elecciones realizadas por los padres de cada contexto. Con el propósito de reforzar esta idea se replica la figura que muestra los valores en porcentaje

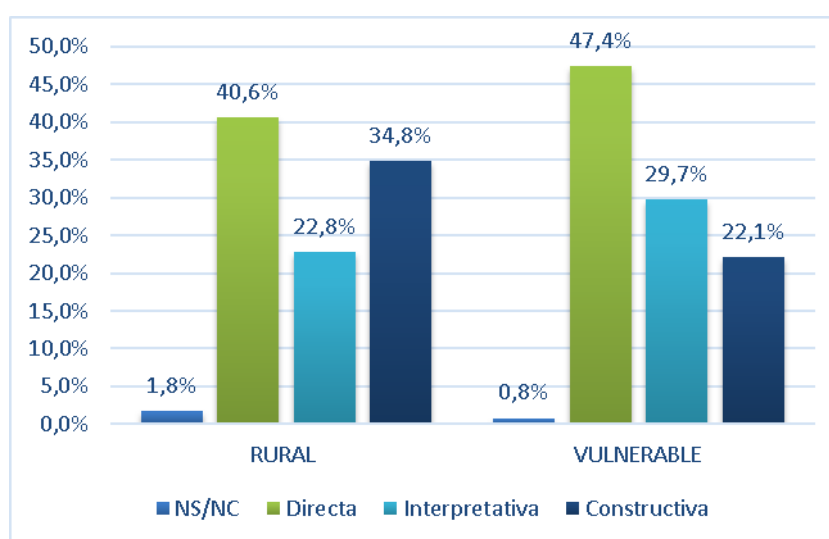


Figura 10: Importancia de la evaluación. Fuente: tabla 13.

Los padres del contexto rural encuestados se manifiestan con dos tendencias muy definidas, la de mayor porcentaje cuantitativo es la presencia de la teoría directa y la teoría constructiva. Con respecto a la teoría directa se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, en este caso supondría que el docente pueda verificar si los niños han incorporado las vocales y el abecedario sin ubicarlos en relación con un contexto de aprendizaje. Desde esta perspectiva se promueve un saber más en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más letras, conocer más palabras o tener información acerca de un mayor número de cuestiones.

Sin embargo, la presencia significativa de padres que eligieron la teoría constructiva en el contexto rural con respecto a la evaluación estaría reflejando la importancia que se reconozcan, en el proceso del niño, tanto los logros como los errores como parte del proceso de aprendizaje. Esta teoría parte del supuesto epistemológico que el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia

actividad del aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador.

En el caso del contexto vulnerado hay una fuerte presencia de la teoría directa con respecto a la evaluación. Recordemos que esta teoría se asienta en un realismo ingenuo, según el cual el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad por esta razón se lo evalúa netamente como un producto y el aprendizaje aparece como un estado aislado, no integrado en un marco temporal más amplio que lo precede y configura. Se advierte también en estos resultados como los papás de este contexto se sienten en total desventaja y reconocen como único y legítimo educador al docente, Le sigue en tendencia la teoría interpretativa con supuestos que la evaluación de los conocimientos refleja el objeto en forma distorsionada, pero es labor del docente reducir esa imperfección mediante el empleo de técnicas adecuadas. Y la baja presencia de la teoría directa estaría hablando de que muy pocos padres consideran que la evaluación supone monitorear las diferentes construcciones que cada sujeto elabora y que proporciona modelos alternativos para incorporar o interpretar el objeto.

En síntesis, en este contexto vulnerado se evidencian concepciones que no estarían beneficiando a los niños en sus procesos de alfabetización en cuanto a la funcionalidad y complejidad del aprendizaje que involucra aprender a leer y escribir. En cuanto al contexto rural, si bien es fuerte la tendencia de la teoría directa que propone una evaluación única de resultados, un alto porcentaje de padres que adhieren a la teoría constructiva favorecería el proceso de alfabetización temprana ya que el conocimiento se produce en un contexto social y cultural que necesita de interacciones y favorece los procesos de metacognición del sujeto.

Por último, la dimensión de las concepciones implícitas finales de cada contexto perteneciente a la figura 11 (pág. 88) que se actualiza para un análisis más profundo por el grado de significancia obtenido en la prueba del Chi cuadrado, nos muestran dos contextos de creencias muy diferentes en cada uno. Se incluye a continuación la figura para una mejor interpretación de la misma.

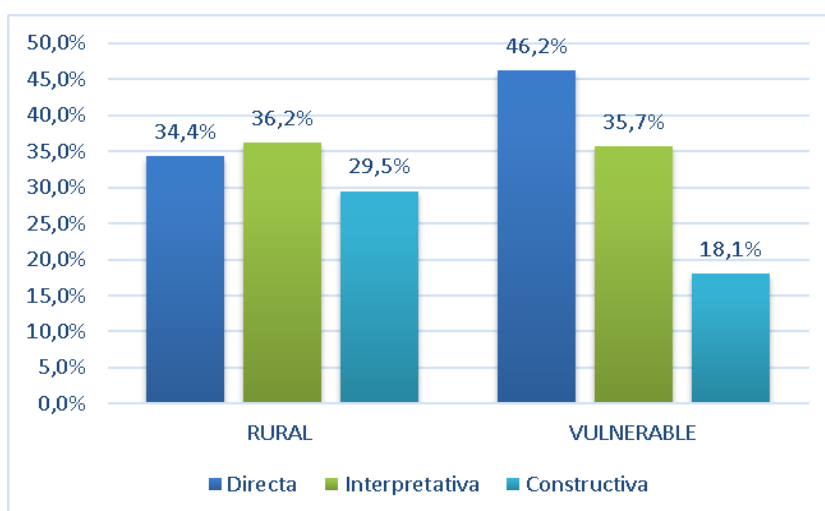


Figura 11: Concepciones Implícitas de los padres por ámbito. Fuente: tabla 14.

Los porcentajes cuantitativos de los padres encuestados del contexto rural estarían indicando una armoniosa tendencia en las tres teorías. Esta realidad estaría evidenciando fuertes procesos de cambio representacional o de toma de conciencia de estos marcos referenciales con el que los padres elaboran o usan estrategias de transmisión de hábitos, enseñanzas o requerimientos a los docentes o instituciones con respecto a la enseñanza del lenguaje escrito.

Como se mencionó con anterioridad, las concepciones implícitas se generan a la luz de considerar el aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales, el de las condiciones (propias del aprendiz como la edad, conocimientos previos, motivación, ámbito sociocultural, etc.), los procesos (remiten a las acciones desarrolladas que el aprendiz lleva a cabo) y, por último, los resultados (que refiere a lo que se aprende o se pretende enseñar). La presencia de las tres teorías estaría manifestando una articulación pertinente, realizada intuitivamente, pero que revaloriza alternadamente las condiciones, los procesos y los resultados para el logro de la alfabetización de sus hijos.

En cambio, en el contexto vulnerable, la fuerte tendencia a las teorías directa e interpretativa estarían mostrando que prevalecen las condiciones en las que el aprendizaje se produce solo con la exposición al objeto para lograr que el niño reproduzca como resultado una copia fiel del objeto como única versión. Y si bien le sigue la teoría interpretativa, aporta una fuerte tendencia, que agregaría a las condiciones la inteligencia del sujeto y las características del profesor. Con respecto a los procesos, hace hincapié en la memoria, la práctica y la reiteración para lograr varios

resultados posibles pero un solo es considerado óptimo. Finalmente es poca la presencia de padres con la teoría constructiva que consideran el aprendizaje como una construcción que se realiza en las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas como los psicológicos, educativos, sociales y culturales de los niños.

En síntesis, en el contexto rural se observan concepciones implícitas que tenderían a favorecer la articulación entre el proceso alfabetizador vivido desde la casa y el que es esperable que encuentre en las propuestas de la sala. En cambio, en el caso del contexto vulnerable, se comprueba concepciones y creencias que no sostienen actitudes que consideren o respeten los proceso que un niño necesita transitar para lograr con éxito una alfabetización plena.

Con respecto a la situación experimental N° 2 se recuperan cuatro entrevistas de los veinticinco videos de padres que accedieron a realizar después del taller y representan un testimonio valioso con respecto a confirmar parte de las primeras hipótesis que originariamente se plantearon para la realización del proyecto y el esfuerzo de su permanencia en el tiempo en cada institución.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas que voluntariamente algunos padres participantes de los talleres realizaron, permiten relevar en primer lugar, que su participación ha confirmado la primera hipótesis: que los padres desconocen que las bases de la comunicación oral y escrita se cimientan mucho antes de que el niño ingrese al Nivel Inicial. Se produce una auto- descalificación natural, por parte de los padres, porque desconocen la importancia fundamental de su intervención en los primeros años de vida de su hijo como factor determinante de una alfabetización temprana enriquecida principalmente por la lectura de cuentos, las canciones y el juego con rimas.

Yo no sabía que la lectura, que a través de la lectura era tan importante para enseñarle a la nena. Por ahí no sabía cómo enseñarle... y es con lo cotidiano... Yo no sabía eso... Yo siempre le leo a ella, pero cuentitos así que no...LAS RIMAS, yo no sabía que eran tan importantes LAS RIMAS... (Antonella)

En segundo lugar, en la hipótesis se sostenía que si la familia dispusiera de esta información y los aportes de las últimas investigaciones trabajaría en esta dirección para favorecer el desarrollo integral de sus hijos, que en los talleres fue una preocupación manifiesta y generalizada.

Bueno... más que nada lo que me ha llamado la atención... es la viñeta de Chanti. El concepto con el que me voy es que tengo que cambiar a la hora de corregir a mi hijo, porque una de las cosas que yo hacía era corregirlo constantemente mientras

él me contaba lo que a él le pasaba. Y bueno, ahora no, voy a aplicarlo de otra manera. Voy a esperar que él me cuente y luego yo decir lo mismo que él me contó nada más que diciendo bien las palabras. (Rocío)

En tercer lugar, se supone que esos sistemas de creencias inciden en el proceso alfabetizador de sus niños y, en consecuencia, pueden provocar un efecto preventivo de eventuales fracasos o de gran desigualdad en el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Me doy cuenta que tengo que escuchar más a los chicos. Por ahí... por supuesto que ellos te están hablando y hablando y uno por ahí les corta la palabra y.... Y ahora tomo más en cuenta que tengo que escucharlos para que me cuenten, a ver...y que expresen en realidad lo que ellos sienten por ahí o algún problema que tienen. Mayormente les he cortado... bueno después o a ver estoy haciendo, no me molestes o estoy escuchando algo, no molestes. Y eso... creo que para mí me sirve mucho en ese aspecto de escucharlos más. (Rosa)

El trabajo con los talleres en alfabetización familiar ha incidido positivamente en la generación de nuevos propósitos y actitudes para implementar desde el hogar un compromiso auténtico con la valorización de la literatura en la vida de los niños, en especial, la lectura de cuentos. Un padre, que participo en varios talleres comparte su experiencia contando que en el diario vivir el cansancio y la falta de tiempo son realidades que hay que superar.

Descubrí un montón de cosas y las estoy poniendo en práctica. La verdad poder compartir con mi hija ese tiempo que no se lo estaba brindando... por ejemplo con los libros, los cuentos y empezar a eliminar toda la electrónica todos los dispositivos que lo que hacen es opacar a los chicos... no tienen la imaginación de construir de utilizar su cerebro. Y ahora quiero la mejor versión de mi hija a través de los libros. Que yo creo es lo fundamental para que los chicos logren todo lo que se proponen. Pero un libro no hay con qué darle es fundamental. (Juan Pablo)

Los resultados de este trabajo indican que cada vez se torna más urgente la necesidad del trabajo con las familias para abordar los graves emergentes de conducta, problemas pedagógicos, de violencia y sobre todo la escasa valoración que las madres de sectores marginados manifiestan sobre su capacidad para ayudar a sus hijos. En este sentido, se destaca la necesidad de ampliar y favorecer la participación de los padres en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los hijos, tanto en el hogar como en la escuela, incorporando estrategias específicas.

En este contexto de trabajo cooperativo – que los padres reclaman insistentemente en cada taller- se debe pensar hoy este sistema educativo en crisis para buscar nuevos caminos, no como mera originalidad, sino como forma competente de gestar cambios positivos a través de propuestas que respondan los requerimientos de cada contexto.

Se debe volver a la fuente, Augusto Cury (2012) en su libro *Padres brillantes maestros fascinantes*, enfatiza que:

[...] no escribo para héroes, sino para personas que saben que educar es cultivar el más bello y complejo arte de la inteligencia, es creer en la vida pese a la adversidad, es tener esperanza en el futuro, aunque el presente llene de decepción, educar es sembrar con sabiduría y cosechar con paciencia, es ser un buscador de pepitas de oro que va tras los tesoros del corazón. (Cury, 2012, p.13)

La formación continua y “en contexto” de docentes y directivos se vuelven necesidades indispensables que apelan a la responsabilidad, creatividad, compromiso, pasión y buena disposición de la comunidad educativa toda. La necesidad de trabajar tempranamente desde el hogar nuevas competencias que también se deben impulsar desde las instituciones: la capacidad de escucha, la empatía, la gestión de las emociones, la tolerancia, la compasión, el coraje, el valor del esfuerzo, etc. Estas competencias no se califican ni determinan promoción, pero se vuelven indispensables para pensar una sociedad más solidaria con sus semejantes y responsable con el cuidado del ambiente.

CONCLUSIONES

Cuanto más estudio el cerebro humano, más me impresiona. Pero también sé que su desempeño es frágil, porque depende mucho del entorno donde se desarrolla. Muchos niños (incluso demasiados) no alcanzan a realizar su potencial de aprendizaje con plenitud porque la familia, la escuela o la sociedad no les proveen las condiciones ideales. (Dehaene, 2019, p.301)

A modo de síntesis, este estudio permite confirmar la importancia del trabajo con los padres del Nivel Inicial al identificar y comparar las concepciones implícitas sobre el proceso alfabetizador de sus hijos como un factor clave, aunque no único, para atender y mejorar las problemáticas que golpean a la escuela en un tema tan sensible como la alfabetización de los niños y las relaciones entre la familia la escuela.

El recorrido de este trabajo permitió profundizar y justificar este campo de investigación psicoeducativo, relativamente nuevo, que asume el trabajo con aspectos complejos y poco visibles ya que indaga las representaciones que los individuos construyen sobre determinados dominios. Se ha comprobado que al trabajar con los padres estos aspectos que son de su interés, permite generar espacios para compartir inquietudes, inseguridades, visualizar conflictos desde otros lugares, compartir experiencias y hasta cambiar modos de interpretar la realidad para mejorar las relaciones interpersonales, no solo en la familia sino también en las instituciones.

Tal como fue señalado en las hipótesis con respecto a la falta de información se pudo confirmar que los padres demostraron, en su gran mayoría, un gran desconocimiento de la importancia de su intervención desde el hogar. Al tomar conciencia de las investigaciones sobre la alfabetización familiar, que revaloriza el papel de las interacciones comunicativas desde la edad más temprana en el niño como precursor del desarrollo lingüístico y emocional, se mostraron sorprendidos pero comprometidos ante la propuesta que se hacía en cada reunión.

Uno de los cambios más importantes que se pudo observar durante este trabajo es la revalorización de la lectura que hacen los adultos en una época crucial de la vida de sus hijos y que generó nuevos propósitos, actitudes y comportamientos frente a la relación del niño con la lectura y la escritura. La invitación que se reiteró en cada taller fue la de ser puentes entre la literatura, los libros y sus hijos para disfrutar como una práctica

cotidiana para el encuentro placentero y el recorrido de caminos lectores compartidos. Estas prácticas convierten a los padres en un factor de protección para contrarrestar las condiciones de riesgo en zonas de gran vulnerabilidad.

Después del desarrollo y análisis de los datos cabe integrar los distintos resultados y su interpretación para establecer comparaciones significativas y su incidencia en el proceso alfabetizador de sus hijos, propósito principal de esta investigación.

Al identificar las concepciones implícitas de los padres de la muestra se observó una clara tendencia hacia la teoría directa e interpretativa con una baja presencia de la teoría constructiva que estaría revelando un grupo de padres que sostienen que la alfabetización es un mecanismo que debe ser incorporado en la escuela. Es el docente que posee los conocimientos de la enseñanza de las letras y la responsabilidad para evaluar y corroborar los resultados esperados. La presencia de creencias en la teoría interpretativa, determinan que otro grupo importante de padres considera la alfabetización como un proceso de carácter lineal y que involucra un aprendizaje en aumento de complejidad determinado por diversos factores evolutivos, motivacionales, exposición al objeto, etc.

En los escenarios de los saberes indispensables y la importancia de la evaluación se observa una marcada presencia de la teoría interpretativa en ambos contextos. Sin embargo, la persistencia de la teoría directa en el contexto vulnerable, presente en los dos escenarios, demuestra padres con creencias más cercanas a la reproducción de letras lo más fiel posible incluyendo actividades de motricidad. Estas opiniones no favorecen ambientes donde se respeten los procesos cognitivos de los niños en cuanto a la construcción de sentido que es indispensable en la adquisición de la lectura y la escritura como práctica social.

En cambio, en el contexto rural la teoría que sigue en tendencia, es la teoría constructiva que nos estaría mostrando un grupo importantes de padres con creencias que favorecerían el proceso alfabetizador de sus hijos ya que miran el aprendizaje como un proceso lineal que depende de una serie de factores o una construcción compleja, dada en un contexto sociocultural. Estos padres estarían más inclinados a suponer que la alfabetización depende de un conjunto de interacciones entre sistemas y subsistemas. Esta realidad daría espacio para respetar o contemplar los diversos grados de apropiación de la lengua escrita e incluyen la posibilidad de que el niño realice procesos de monitoreo o metacognición de su propio aprendizaje.

Es preciso recordar que se evoluciona de una teoría a otra a través de tres dimensiones: la internalización progresiva de la representación del aprendizaje, la dinamización de los componentes del aprendizaje y la complejidad creciente de esos mismos componentes. Si se consideran los resultados del contexto vulnerable, en estos dos escenarios, hay que analizar el paso de la primera dimensión, de la teoría directa del aprendizaje centrada en los resultados o condiciones, a una teoría interpretativa que supone una internalización en un doble sentido.

Esta internalización genera en un primer momento la transición de focalizarse en los cambios externos y observables a los cambios internos y representacionales para que en un segundo momento se pase de una gestión externa del aprendizaje realizada por otros a valorar dentro del sujeto "las condiciones," como la inteligencia del aprendiz, la memoria, la atención y la práctica para obtener varios resultados, aunque solo uno es considerado óptimo.

Sin embargo, a medida que se produce esta doble internalización de la representación del aprendizaje, primero como mediación y luego como meta, se originan cambios también en la dinamización de los componentes del modelo de aprendizaje, que supone revisar, aunque no de manera consciente los supuestos ontológicos, es decir la naturaleza de las entidades que constituyen el aprendizaje y lo explican. La teoría directa supone el aprendizaje como una sucesión de fases para alcanzar un estado superior de conocimiento, en cambio la teoría interpretativa, como se ha visto, enfatiza los procesos mediadores entre esas etapas.

En contraste con lo anteriormente mencionado, se observa que las concepciones implícitas de los padres del contexto rural evidencian procesos de internalización que lo ubican en la segunda transición, la evolución de la teoría interpretativa a la constructiva. Esta transición es la más difícil de lograr debido a que hay mayor dificultad de relacionar procesos en términos de aumento de complejidad y de causalidad lineal con un sistema dinámico de interacción con diferentes niveles y subsistemas. En general, se asumiría que el proceso de cambio representacional no implicaría la sustitución de unos componentes por otros, sino su integración jerárquica en una concepción dinámica que estaría más relacionada con la tercera dimensión, la complejidad creciente de esos mismos componentes.

Con respecto a las concepciones finales procesadas del contexto rural se observa una equilibrada presencia de las tres teorías que estaría mostrando padres con fuertes

procesos de explicitación y cambio, realidad que tenderían a favorecer la articulación entre el proceso alfabetizador vivido desde la casa y el que es esperable que encuentre en las propuestas de la sala. En cambio, en el caso del contexto vulnerable, se confirman la presencia de padres con concepciones y creencias más cercanas a las teorías directas e interpretativas, muy arraigadas al realismo ingenuo y al realismo interpretativo. Esta realidad supone que la apropiación del abecedario y atender condiciones de madurez y motricidad estarían garantizando el proceso alfabetizador. Sin embargo, las creencias que no consideran el aprendizaje como un proceso complejo impiden visualizar o respetar los proceso que un niño necesita transitar para lograr con éxito una alfabetización plena.

Se corrobora que los padres adolecen de información sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico y la función social del lenguaje, sin embargo, demuestran compromiso y disposición para emprender tareas concretas en beneficio de la alfabetización temprana de sus hijos. Además, se demuestra que el trabajo con padres en talleres puede ser un factor de mejora, al favorecer la comunicación interpersonal entre los actores familia escuela en beneficio del desarrollo integral del niño.

Una limitación que tuvo este trabajo fue el no aportar registros longitudinales que podrían haber contribuido a una evaluación más sistemática de los efectos del programa de alfabetización familiar, en este caso, en lo referido a estas concepciones implícitas de los padres sobre el proceso alfabetizador y su impacto en el proceso alfabetizador de sus hijos. El aumento de la legitimidad y validación social de estos programas puede ayudar a la toma de conciencia de responsables de políticas educativas, directivos y docentes acerca de la importancia de incluir a las familias, sobre todo en contextos de exclusión y pobreza, en los procesos de mejoramiento de los niveles del aprendizaje de la lectura y la escritura.

La explicitación de estos principios y creencias que forman el mapa de realidad que guían actitudes y decisiones cotidianas, es un aporte sumamente enriquecedor a todo proyecto de innovación educativa y cambio. Sin embargo, se tiene la convicción que estos procesos solo se logran generando espacios favorecedores del encuentro con temas de interés abordados con asertividad, calidez humana y buen humor. Son estos los componentes indispensables para lograr la disposición, la apertura, la capacidad de reflexión y autoevaluación para obtener el acuerdo personal de los padres.

La realización de este estudio, lejos de encontrar respuestas a todos los interrogantes planteados, origina nuevas preguntas que es necesario profundizar y, seguramente darán lugar a otras líneas de investigación. Un interrogante que estuvo muy presente a lo largo de estos años fue: ¿Por qué las instituciones no dan espacio a la voz de los padres que se advierte totalmente ausente en el campo? ¿Esta ausencia de participación de los padres en las escuelas estaría hablando, no solo del quiebre de las relaciones sino de un verdadero abismo entre ellas? Otras preguntas que surgieron fueron: ¿Será imprescindible, no solo trabajar por la continuidad de estos proyectos en alfabetización familiar, sino también diseñar proyectos longitudinales para tener evidencia empírica de las mejoras del nivel de aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado?

Los niños llegan a la escuela con recorridos muy diferentes y capitales simbólicos muy diversos que plantean grandes desigualdades para democratizar el acceso a la cultura escrita. Por esta razón, este trabajo sostiene que la mejor intervención es la preventiva, pensar en los niños como pre-lectores y en los padres como mediadores para establecer un vínculo por medio de la palabra, la canción de cuna o el libro infantil para evitar la exclusión de muchos niños, que pertenecen a sectores vulnerados, de los procesos escolares de alfabetización.

Por todo lo planteado se destaca la necesidad de ampliar y complejizar la capacitación de los profesionales de la educación sobre cómo los niños aprenden a escribir y cómo los padres y las madres no solo pueden, sino que deben intervenir en el aprendizaje de la lengua escrita de sus hijos.

ANEXO 1: ENCUESTA ADMINISTRADA

ESTIMADOS PADRES, AGRADECERÉ ENORMEMENTE EL LLENADO DE ESTA ENCUESTA MARCANDO CON UNA **X** LO QUE QUE CORRESPONDA O COINCIDA CON SU OPINIÓN.

MUJER (mamá, abuela, tía, otra) ☐

VARÓN (papá, abuelo, tío, Otro) ☐

EDAD ☐

EN UNA REUNIÓN DE PADRES DEL JARDÍN, SE CHARLÓ SOBRE DIFERENTES TEMAS DEL AULA Y ESTAS SON SUS OPINIONES.

1. LOS NIÑOS EN EL AULA DEL JARDÍN DEBEN APRENDER ...

- ☐ Deben aprender el abecedario y las letras para que puedan leer y escribir lo más rápido posible.
- ☐ Deben aprender compartiendo situaciones cotidianas sobre el lenguaje escrito y jugar con el lenguaje.
- ☐ Deben realizar actividades motrices para que maduren, se ubiquen en el espacio y puedan escribir.

2. CON RESPECTO A LAS CARPETAS O CUADERNOS DE LOS NIÑOS ...

- ☐ Los niños deben tener trabajos donde desarrollen la motricidad fina y lateralidad que es fundamental para poder leer y escribir en 1° grado.
- ☐ Los niños deben jugar y tener un espacio para que realicen desafíos y actividades que reflejen el descubrimiento de la escritura que los rodea.
- ☐ Los niños deben realizar muchos trabajos organizados por el docente para que logren incorporar las letras, especialmente todas las vocales.

3. UNA BUENA MAESTRA SE DISTINGUE POR SU...

- ☐ Por su exigencia y por el orden que mantiene en el aula, porque cuando están sentados adquieren hábitos para realizar más tareas.
- ☐ Por su compromiso al hacerlos trabajar con tareas y actividades muy variadas que les ayuden a poder leer y escribir rápidamente.
- ☐ Por su empeño en compartir cotidianamente situaciones de lectura y escritura con una intención real y con trabajos significativos.

4. ES IMPORTANTE QUE LOS DOCENTES CONOZCAN QUÉ SABEN LOS NIÑOS PORQUE...

- ☐ De esta manera, pueden corregir los conocimientos equivocados que tienen los niños para poder evitar errores y salvar dificultades.
- ☐ De esta manera, saben qué saben los niños, por qué tienen esos conocimientos y qué necesitan aprender desde la experiencia.
- ☐ De esta manera, conocen qué saberes traen de los niños, podrá nivelar al grupo con los conocimientos de las letras que desconozcan.

5. LAS TAREAS QUE SE ASIGNAN PARA LA CASA DEBERÍAN SERVIR SOBRE TODO PARA...

- ☐ Que repasen lo realizado en clase, practicando el trazado de las letras o ayudándoles a memorizar lo aprendido con la señá.
- ☐ Que mejoren lo aprendido en clase para que corrijan aspectos de motricidad para que y puedan superar dificultades al aprender a escribir.
- ☐ Que continúen vivenciando otras situaciones de escritura cotidianas en familia y así puedan incorporar cómo y para qué se escribe.

6. ALGUNOS PADRES OPINAN QUE HAY QUE EVALUAR A LOS NIÑOS PORQUE...

- ☐ Porque ayuda especialmente al maestro a llevar al niño a un buen nivel de rendimiento y a la madurez que necesitan para pasar a primero.
- ☐ Porque permite al docente reconocer tanto los logros como las dificultades para que pueda guiar a los niños en su aprendizaje del lenguaje.
- ☐ Porque muestra al docente el rendimiento alcanzado por el niño en el aprendizaje de las letras y las vocales para no tener problemas en primero.

ANEXO 2: VIÑETA DE CHANTI

cuentenido



ANEXO 3: ENTREVISTAS

Pregunta que se les hizo: ¿Qué fue lo más valioso que se lleva del taller?

ROCÍO: - Bueno... más que nada lo que me ha llamado la atención... es la viñeta de Chanti. El concepto con el que me voy es que tengo que cambiar a la hora de corregir a mi hijo, porque una de las cosas que yo hacía era corregirlo constantemente mientras él me contaba lo que a él le pasaba. Y bueno, ahora no, voy a aplicarlo de otra manera. Voy a esperar que él me cuente y luego yo decir lo mismo que él me contó nada más que diciendo bien las palabras.

ANTONELLA - Yo no sabía que la lectura que a través de la lectura era tan importante para enseñarle a la nena. Por ahí no sabía cómo enseñarle... y es con lo cotidiano... Yo no sabía eso... Yo siempre le leo a ella, pero cuentitos así que no...LAS RIMAS, yo no sabía que eran tan importantes LAS RIMAS.

JUAN PABLO: - Descubrí un montón de cosas y las estoy poniendo en práctica. La verdad poder compartir con mi hija ese tiempo que no se lo estaba brindando... por ejemplo con los libros, los cuentos y empezar a eliminar toda la electrónica todos los dispositivos que lo que hacen es opacar a los chicos... no tienen la imaginación de construir de utilizar su cerebro. Y ahora quiero la mejor versión de mi hija a través de los libros. Que yo creo es lo fundamental para que los chicos logren todo lo que se proponen. Pero un libro no hay con qué darle es fundamental.

ROSA: - Me doy cuenta que tengo que escuchar más a los chicos. Por ahí... por supuesto que ellos te están hablando y hablando y uno por ahí les corta la palabra y.... Y ahora tomo más en cuenta que tengo que escucharlos para que me cuenten, a ver...y que expresen en realidad lo que ellos sienten por ahí o algún problema que tienen. Mayormente les he cortado... bueno después o a ver estoy haciendo no me molestes o estoy escuchando algo, no molestes. Y eso, creo que para mí me sirve mucho en ese aspecto de escucharlos más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Ocaña, A.; Caro Samada, C.; Fernández Pastor, S. y Silvero Miramón, M. (2015). *Familia, escuela y sociedad. Manual para maestro*. La Rioja, España: UNIR.
- Alisedo, G.; Chiocci, C. y Melgar, S. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (1998) *Didáctica de Las Ciencias del Lenguaje: Aportes y reflexiones*
- Alonso Puig, M. (2008). *Vivir es un asunto urgente*. Madrid, España: Aguilar.
- (2012). *Reinventarse Tu segunda oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Plataforma.
- Báez de la Fe, B. S. (1993). Elementos Definitivos Del Rol Del Psicólogo Escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(6), 465-473.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*. IV (9), 71-85
- Baquero R.; Cimolai S.; Pérez, A. y Toscano A. (2005). *Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia*. IIPSI, 8(1), 121-137. doi [10.15381/rinvp.v8i1.4237](https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4237)
- Baquero, R., Perez, A. y Toscano, A. (2008). *De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bauman, Z. (2013). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Borzzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Borzzone, A. ; Rosemberg, C. ; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, A. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Braslavsky, B. (1962) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Argentina: Kapelusz.

- (1997). *La escuela Puede*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- (2000). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*. Lectura y vida, 21 (4), 1-14. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- (2004). *Primeras letras primeras lecturas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. & Haste, H. . (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Callaghan T, Moll H, Rakoczy H, Warneken F, Liszkowski U, Behne T, Tomasello M. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society Research in Child Development*, 76 (2), 1-142.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida* 21(4), 6-15.
- (2007). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castedo, M. y Goodman, K. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980- 2010. *Lectura y Vida*, 31 (4), 30-39. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf
- Castedo, M. y Orellano-Osuna, A. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980- 2010. *Lectura y Vida*, 31 (4), 30-39. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf
- Cely Galindo, G. (2012). La bioética en el mundo de incertidumbres morales. *Revista Latinoamericana de Bioetica*, 12(1), 70 -79. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v12n1/v12n1a07.pdf>
- Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuela Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Cucuzza, R. y Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi vida*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cury, A. (2012). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Buenos Aires, Argentina: Booket.
- Darrault, I. (2000) *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*. Documento inédito. Traducción M. V. Gómez de Erice. Mendoza, Argentina: FEEyE.
- De la Cruz, M. Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G., y Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios pedagógicos* (28), 7-29. doi [10.4067/S0718-07052002000100001](https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100001)
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Delucía, K. A. (2014). *Dinámica familiar y rendimiento escolar*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- (abril de 2008). *La lectura y la escritura en la educación inicial*. En la Conferencia organizada por la Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=zh6lVMB66SI>
- Festa, C. (2015). Aprender a leer (o hacer música y ser parte de una gran orquesta) (pp.55-57). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46595/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fiske, E. & Peppler-Barry, U. (2000). Informe Final -Foro Mundial sobre la Educación- Dakar. *Foro Mundial sobre la Educación* (pág. 83-90). Dakar, Senegal: UNESDOC. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- Flores Davis, L. E. (2007). Los conocimientos previos en la alfabetización inicial. *Revista Electrónica Educare*, 10(2), 143-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119273010>
- Friesen, A. (2015) Examining Families' Early Literacy Beliefs and Practices within a Head Start Program: Building Bridges. *Dialog*, 18(1), 43-60 Recuperado en: <https://pdfs.semanticscholar.org/4c58/66913a422a9b5e84334550cebbbcf5b77c2e.pdf>
- Gentile, N. (1997). *Problemáticas de jóvenes vulnerados en contextos de exclusión: un estudio de caso a nivel local a partir de las lecturas subjetivas y de contexto de personas de sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Mar del Plata. Disponible en: <http://nulan.mdp.edu.ar/1997/1/1997.pdf>
- Gobierno de Mendoza (2015) *Diseño Curricular Provincial Educación Inicial*. Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. Mendoza, Argentina.
- Gómez, S. y González E. (2008). *Las concepciones de los docentes de N.I. y Educación básica*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Educación. Mendoza, Argentina: Inédito.
- Gonzalez-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: un análisis de las variables que lo condicionan. *Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*(9), 247-258.
- Goodman, Y. (1992). *Las raíces de la Alfabetización*. (58), 29-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Hannon, P. & Bird, V. (2004). Family literacy in England: Theory, practice, research and policy. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 23-39). Nueva Jersey, EEUU, Erlbaum.
- Henao Alvarez, O. y Ramírez Salazar, D. (2010). Las familias que apoyan el desarrollo de competencias comunicativas: Una experiencia de formación a padres de la Red de Escritores Escolares. En Henao Alvarez, A.; Ramírez, D.; Escobar, J.;

- Arboleda, A.; Escobar, J.; Múnera, L. y Zuleta, Y. Cómo orientar la escritura en la escuela (págs. 121-138). Medellín Colombia: Universidad de Antioquía.
- Hernandez Zamora, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Saberes para la acción en educación de adultos*(21), 18-24. Recuperado de https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio21_saber3.pdf
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F., México: Mexicana.
- Hustedt J.T. & Barnett W.S. (2017) Políticas del Programa Head Start. En: Tremblay R.E.; Boivin M.; Peters R. De V., eds. *Enciclopedia Sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopediainfantes.com/politicas-del-programa-head-start/segun-los-expertos/politicas-del-programa-head-start>.
- Kaplan, K. (2013). Buemos y malos alumnos. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid, España: Morata.
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326122835/art.LeandroLuciani.pdf>
- Lus, M. A. (2006). *Si no mejoramos busquemos el por qué*. CABA, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. (U. d. Zaragoza, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Martínez, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 817-839.

- Martínez, M. (2010). De la intersubjetividad primaria a la secundaria: Qué percibe el bebé cuando mira al adulto. (Tesis de Maestría). FLACSO. Sede Académica Argentina FLACSO ANDES Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/2596>
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56-63. Doi: 10.1126/science.159.3810.56
- Milbrath C. & Trautner H. (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art*. Cambridge, Reino Unido: Hogrefe & Huber.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1998). *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, Estados Unidos: Internacional Reading Associations.
- Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. *Handbook of early literacy research*. (N. Guilford., Ed.) 2, 29-40.
- Oleron, P. & Osterrieth, P. (1980). *La adquisición del lenguaje Los modos de expresión*. Madrid, España: Morata.
- Ortega de Hoces, S. (2005). De la alfabetización temprana a la convencional. Articulación entre nivel inicial y primer ciclo de la EGB para evitar el fracaso escolar. En Fresquet, A. y Porcar, M., *Nivel Inicial. Reflexiones. Críticas y propuestas. Serie Construir, Deconstruir y Reconstruir*. (Vol. III, pp. 63-75). Mendoza, Argentina: EFE.
- (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Mendoza, Argentina: EFE.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencia*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid, España: Alianza.
- (2003). *Adquisición de conocimientos*. Madrid, España: Morata.
- (2005). ¿Puede la educación científica sustituir al saber cotidiano de los alumnos? Conferencia del Psicólogo Juan Ignacio Pozo en el II Congreso Iberoamericano de la Enseñanza de las Ciencias Experimentales realizado por la Universidad de Alcalá a través de una Cátedra de la UNESCO. Universidad

Autónoma de Madrid, España. Recuperado en www.smf.mx/boletin/2005/Ene-05/Ensenanza.html.

Pozo, J. I. Scheuer, N., Pérez Echevería M., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Pozo, J. I. & Pérez Echevería (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, España: Morata.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons and the TV Guide. Relation ships between Home and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.

Quallbrunn, S. y Saint Amant, M. (2011). *Comunicación Familia- Escuela "Hagamos un trato"*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Reyes, Y. (2008). Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político. Recuperado de <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/post-7.php>

..... (2014). *El libro que canta*. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.

Romero, A. (2004). *La Argentina en la escuela y la idea de Nación en los libros escolares*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Salsa, A. y Peralta, O. (2010). La influencia cognitiva, cultural y educativa de las representaciones externas. *Revista Irice Nueva Época*(21), 2-12.

Scheuer, N., De la Cruz, M; Huarte, M. F.;Caíno, G. y Pozo, J. I. (2001). *Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños* (Vol. 13). doi 10.1174/113564001753366793

Scheuer, N., Baudino, V.; Huarte, M. F.; Sola, G. y Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, (28), 7-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847001>

- Scheuer, N., De la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y escribir. La perspectiva de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough Baltimore*. Baltimore, Estados Unidos: MD Brookes.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ice-Grao.
- Stein, A. & Rosenberg, C. (2011). Aprender el sistema de escritura: un estudio de las modalidades de intervención de los adultos en situaciones de alfabetización familiar en poblaciones urbano-marginadas de Argentina. *Summa Psicológica*. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/52198/CONICET_Digital_Nro.c2d6ef36-2945-45a9-96bb-dbfd4a468a1d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Stein, A. & Rosenberg, C. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: Un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Strasser Salinas, K. y Vergara Delgadillo, D. (2014) *Leer para hablar. Estrategias de desarrollo del lenguaje oral basadas en libros para niños en el aula parvularia*. Recuperado de <http://leerparahablar.cl/el-manual-2/>
- Sulzby, E. & Barnhart, J. (1992). La evolución de la competencia académica: todo nuestros niños emergen como lectores y escritores. En J. Irwin & Doyle, A. (Comp.), *Conexiones entre lectura y escritura* (págs. 150-177). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Taylor, D. (1983). *Famliy Literacy: young children learning to read and write*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Tomasello, M., Striano, T. y Rochat, P. (1999). "Do young children use objects as symbols?". *British Journal of Developmental Psychology*(17), págs. 563-584.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- UNESCO (s.f.). Cátedra UNESCO. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Recuperado de <http://uil.unesco.org/es/alfabetizacion-familiar>

UNESCO (2017). En Santiago y Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe. *Declaración/Reporte de Buenos Aires* Recupredo de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>

UNESCO-OREALC. (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>

Vigotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). *Family literacy: History, concepts, services. Handbook of family literacy*. New Jersey, Estados Unidos: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES PUBLISHERS.