



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

**ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS CREENCIAS PARENTALES EN EL
DESARROLLO DE LA LITERACIDAD INICIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 4
AÑOS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO Y BAJO**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS**

Estudiantes:

Noice Castillo Cáceres.

María Pía Flores Pinilla.

Romina Gnecco Almonacid.

Javiera Henríquez Ortega.

Katterin Ortiz de Zárate Vergara.

Profesora Guía: Carla Muñoz V.

Profesor(a) Corrector(a):

Valparaíso, Diciembre, 2014

ÍNDICE

| | |
|------------------------------|----|
| Resumen | 3 |
| Introducción | 4 |
| Marco Teórico | 7 |
| Marco Metodológico..... | 30 |
| Método..... | 30 |
| Participantes..... | 31 |
| Instrumento..... | 31 |
| Procedimiento..... | 33 |
| Resultados y discusión | 34 |
| Conclusión | 53 |
| Anexo..... | 59 |
| Referencias..... | 66 |

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo describir las creencias y prácticas parentales en torno a la literacidad inicial y se encuentra inspirado en la investigación de Susperreguy, Strasser, Rosa Lissi, and Mendive (2007). En este estudio participaron 49 familias de tres establecimientos de la región de Valparaíso, Chile, desde el nivel sala cuna menor al nivel medio heterogéneo. Los participantes respondieron un cuestionario sobre creencias y prácticas en torno al aprendizaje y la enseñanza de la lectura, la escritura y el uso del tiempo familiar.

Los resultados revelan que una minoría de los padres encuestados realiza actividades alfabetizadoras por sí y para sí, y en conjunto con sus hijos como lectura de cuentos, recitar poesías, hojear revistas y periódicos entre otros.

Palabras claves: alfabetización, literacidad, creencias, familia, prácticas.

INTRODUCCIÓN

¿En qué momento y cómo se desarrolla la alfabetización en los niños? Para responder a esta interrogante nos podríamos situar en épocas anteriores, en donde se creía que este proceso se desarrollaba exclusivamente en una institución educativa formal. Si bien la educación formal potencia el desarrollo de la literacidad, ésta no depende exclusivamente de la escuela, sino que la responsabilidad más directa de este proceso recae en el núcleo familiar, el primer vínculo concreto del niño con la cultura escrita, y quien ejercerá una influencia concreta posiblemente permanente en el desarrollo de la literacidad que podría facilitar o dificultar este proceso:

“Antes de que la lectura y la escritura aparezcan como una tarea escolar ineludible, antes de que el niño sea iniciado en los rituales de la alfabetización, la escritura y la lectura existen” (Ferreiro & Palacios, 2000).

Antiguamente, se pensaba que los niños aprendían primero a leer y luego a escribir, posteriormente esta creencia evoluciona, considerándose que leer y escribir eran dos actividades que se debía enseñar y aprender al mismo tiempo, comúnmente llamada “la lectoescritura”. Aún cuando actualmente nos parece obvio que leer quiere decir comprender, no siempre ha sido así, y hoy hay mucha gente alfabetizada que relaciona leer únicamente con la habilidad de decodificar más que comprender (Esteve, 2004).

El término alfabetización por ser un término que comprende mucho más que decodificar, es necesario re-significar el concepto, para así tener una mirada más enriquecedora y amplia de lo que supone esta actividad. Hoy no se trata sólo de aprender a leer y escribir como una actividad meramente técnica, centrada en habilidades que se adquieren o no, sino que más bien, corresponde a un *proceso*

cultural y social que se desarrolla y actualiza a lo largo de la vida (Neuman & Roskos, 1998). Este proceso es un *continuum* del desarrollo, que comienza desde los primeros años de vida del niño, en donde el dominio de la lectura y la escritura estará determinado por el contexto social y cultural, particularmente el familiar, en el cual el niño a partir de su nacimiento, se relacionará con las primeras experiencias alfabetizadoras a partir de las primeras interacciones verbales de los niños con los adultos y sus vinculaciones con el material escrito.

Es por ello que investigar sobre las influencias del medio familiar es de trascendental importancia para conocer las particularidades del proceso de aprendizaje de los niños sobre la lectura y la escritura. Diversas investigaciones han demostrado que existen características familiares que inciden en el dominio de la lectura y la escritura, tales como el nivel socioeconómico de los padres, cantidad y calidad de recursos literarios presentes en el hogar, nivel de escolarización de los padres, importancia que otorguen los padres a la lectura y la escritura en sus vidas, creencias sobre los padres con respecto a la literacidad y las prácticas que se desarrollen en el núcleo familiar (Baker, Afflerbach, and Reinking, 1996; Baker, Scher, & Mackler, 1997; Stein & Rosemberg, 2012). Dichos estudios han logrado estimar en qué medida estos factores influyen en el desarrollo de la literacidad de los niños. El contexto familiar es de gran influencia para el aprendizaje de la literacidad, ya que, dicho contexto es el que ejerce influencia directa en la motivación por la lectura en los niños; las concepciones y prácticas de la familia facilitarán o dificultarán el involucramiento de sus hijos en el mundo letrado (Cuesta, 2010).

Sin embargo, este tipo de investigaciones las podemos encontrar en mayor cantidad en el mundo anglófono, particularmente en Estados Unidos. Este tipo de estudios que investigan las creencias de los padres respecto a la lectura y la escritura es escaso en Chile, y los estudios que se han realizado sobre este tema han sido en Santiago, es por ello que esta investigación resulta de gran

importancia y como un aporte, ya que ha sido realizada en una muestra de habla hispana de provincia (V región). Esta investigación pretendió conocer las creencias que sostienen un grupo de familias chilenas de estrato socioeconómico medio-bajo con respecto al proceso de literacidad en niños desde la edad de 0 a 4 años.

MARCO TEÓRICO

1.1. Alfabetización

La alfabetización se define en la actualidad como el dominio del lenguaje hablado y escrito, en un contexto social y cultural, la cual se inicia desde edades muy tempranas de la vida (Garton & Pratt, 1991). Es un proceso eminentemente social que requiere el ejercicio de actividades compartidas en relación con adultos o con iguales más avanzados (Braslavsky, 2005). Del mismo modo, la lectura y la escritura son actividades culturales complejas, sociales y cognitivas, las que no se desarrollan en un tiempo determinado del ciclo vital. Más bien, se trata de prácticas sociales que se desarrollan y actualizan a lo largo de la vida (Neuman & Roskos, 1998).

Como resultado del proceso de alfabetización se pueden distinguir usos específicos del concepto: como movimiento (que el niño se interese por conocer y explorar material escrito), como experiencia (facilidad de acceso a libros, cuentos, material escrito, etc.) y como atributo (es decir, “ser alfabetizado”, en donde el entorno familiar sea participativo del proceso, donde se les lea cuentos, libros, jueguen con títeres sobre un cuento leído, etc.). La lectura y la escritura son procesos que se aprenden en los aspectos funcionales de su uso, en actividades que incluyen el lenguaje hablado y escrito y que serán diferentes según el contexto y la cultura. Es ahí donde estas experiencias relacionadas a la literacidad serán significativas mientras tengan un propósito o un sentido, en donde se destaque el papel activo de los niños como constructores de su aprendizaje. Este proceso consiste en una faceta de calidad de la enseñanza, basada en la cooperación entre padres e hijos, por ende será fundamental la interacción entre ellos, en donde los padres resulten como modelo para sus hijos en actividades alfabetizadoras (B. Braslavsky, 2000) De esta manera, otros factores de influencia familiar deben considerarse en el aprendizaje de la

literacidad de los niños, como lo son el capital cultural de éstos, su participación en actividades alfabetizadoras y las oportunidades que puedan brindarles a sus hijos. (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Salazar-Reyes & Vega-Pérez, 2013).

Debido a que la alfabetización es un proceso que depende del contexto en el que se desarrolla, en éste también influyen agentes, instituciones, objetivos e instrumentos, (DeBaryshe et al., 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998). “La heterogeneidad de las familias en cuanto a sus edades, dialectos y culturas, no debieran ser factores que afecten de manera negativa la alfabetización; al contrario, debiesen ser aspectos que aportan al enriquecimiento de ésta, destacando las diferencias culturales y lingüísticas que existen, y que deberían ser consideradas al momento de hablar sobre alfabetización” E. Ferreiro (2001). La alfabetización supone una acción mediadora de un agente sobre otro; de ahí que se considere a la escuela la institución alfabetizadora por excelencia, y que incluso llegue a confundirse alfabetización con formación o educación, tal como lo señalan Viñao, Moreno Martínez, and Navarro García (2009).

Hoy en día existe una disyuntiva para referirse al término *alfabetización*, ya que éste se ha transformado a través del tiempo, pues ahora hay creencias de las operaciones implicadas. No basta solamente con descifrar un texto para decir que se sabe leer y escribir, porque la lectura no es una habilidad que se aprende en un momento determinado de la vida, y de una vez y para siempre, y porque las razones y necesidades por las cuales nos vinculamos con el material escrito pueden ser variadas. Existen momentos, en la historia del concepto, referidos a características de la lectura y la escritura y que han dado lugar a la aparición de diversos términos, tales como: alfabetización emergente, alfabetización temprana, alfabetización inicial, literacidad, literacidad emergente, literacidad temprana y literacidad inicial. Pasaremos a revisar algunas de estas.

1.1.1. Alfabetización emergente

Las actividades de alfabetización de los niños pequeños cobran mayor importancia para el campo de la investigación alrededor de los años 70 y han servido de antecedente para comprender que el proceso de alfabetización en los niños comienza en los primeros años de vida. Esta perspectiva da lugar a nuevas concepciones sobre la alfabetización, tanto emergente como temprana, las cuales definen la alfabetización desde diversos ámbitos y agentes, en donde predomina una visión constructivista; ello supone que el niño es quien puede construir sus propios aprendizajes de la lectura y la escritura en contacto con material letrado y en interacción con el entorno social y cultural.

Whitehurst and Lonigan (1998), hacen referencia al concepto de *alfabetización emergente* como un proceso continuo que tiene su origen desde el comienzo de la vida de una persona, y no desde la etapa escolar como se tenía pensado. Este paradigma se centra en reconocer la importancia de que el niño es quien puede realizar por sí mismo la construcción de sus propios aprendizajes en torno a la literacidad, gracias a la exposición a la escritura y al contacto con el medio, (Braslavsky, Natali, & Rosen, 1991). En la actualidad la alfabetización es reconocida no sólo como un producto cognitivo, sino más bien, como un proceso que depende de las variadas experiencias individuales de cada persona según la interacción con su entorno social el cual comienza a desarrollarse desde los primeros años de vida, sin ser prioritaria la educación formal (Braslavsky, 2005; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). La alfabetización *emergente* se inserta en la cultura de la sociedad en la cual el niño recibe influencias tanto por el rol del adulto como un agente mediador, así como por los recursos con abundantes materiales escritos (Sánchez, 2001). Sin lugar a dudas la alfabetización emergente destaca la importancia de la interacción social y verbal,

en el marco de cada cultura mediante la participación en los acontecimientos de la vida cotidiana (Ortega de Hocevar, 2008).

1.1.2. Alfabetización temprana

Una segunda vía de interpretación sobre la alfabetización, es la de *alfabetización temprana*. Esta es considerada como un *proceso*, lo que se adapta mejor al concepto de continuidad de la alfabetización, siendo un *continuum* del desarrollo personal del niño en vez de habilidades que se adquieren o no (Braslavsky, 2005; B. Braslavsky, 2000; Neuman & Roskos, 1998). Este paradigma además de otorgarle importancia a los niños como constructores de su aprendizaje, destaca el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje de la lectura y la escritura (Braslavsky, 2005). El aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños estaría dominado por un conjunto complejo de actitudes, expectativas, sentimientos y conductas, siendo algo más que aprender habilidades como ortografía, caligrafía y decodificación (McLane & McNamee, 1999).

Debido a que la alfabetización es un proceso cultural (Garton & Pratt, 1991) en el que intervienen diversos agentes -siendo el más importante la familia o núcleo más cercano-, será éste el entorno que mediará en los significados y valoraciones que los niños harán de la alfabetización en sus vidas. De esta forma, las familias deberán potenciar el desarrollo de la alfabetización, la que estará definida según las interacciones y experiencias que compartan los niños con hermanos, padres y otras personas de su entorno cercano, así como también la influencia del ambiente físico en donde se encuentren disponibles diferentes recursos de lectura y escritura, y por último la influencias de un clima enriquecedor y motivacional con buenas relaciones interpersonales (Guevara-Benítez, Rugerio, Delgado-Sánchez, Hermosillo-García, & López-Hernández, 2010; Sánchez, 2001).

1.1.3. Alfabetización Inicial

Según los conceptos teóricos revisados durante la investigación, consideramos que el término más adecuado para referirse a la alfabetización es *alfabetización inicial*, el cual abarca todos aquellos aspectos que la *alfabetización emergente* y la *alfabetización temprana* no consideran relevantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños. Algunos de estos aspectos se relacionan con las expresiones afectuosas, con un tono de voz amable y un ritmo apropiado en las interacciones que se generan entre niños y adultos (villalon); además de asociaciones que se hacen entre las creencias de los padres y el uso de las practicas de crianza (Braslavsky 2000, de barishe y lonigan 1998) otro de los aspectos son las practicas de las actividades alfabetizadoras por parte de los padres, las que se reflejan directamente con el conjunto de creencias que tienen estos, acerca de la importancia que le otorgan a la alfabetización de sus hijos desde edad temprana.

A modo de síntesis, presentaremos una definición de lo que entenderemos por *alfabetización inicial*, la cual es producto de una revisión de diversos enfoques y que contempla todos aquellos aspectos necesarios para el dominio de la lectura y la escritura. Diremos que la alfabetización inicial, se desarrolla a lo largo de toda la vida (Braslavsky, 2005; Neuman & Roskos, 1998; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). La alfabetización inicial supone la adquisición de habilidades y conocimientos, tales como la conciencia fonológica, el nombre de las letras, vocabulario, memoria verbal y conciencia de lo impreso, la ortografía, caligrafía, velocidad de nominación y decodificación. Se presenta como un proceso socio-cognitivo pues se desarrolla en interacción con otras personas como una actividad cultural compleja sujeta a la influencia del entorno social y familiar. No se trata únicamente de habilidades que se adquieren o no, incluso puede ser desarrollada antes de la educación formal, en donde el niño será el eje central ya que es quien construirá su propio aprendizaje y se encontrará sujeto a

las influencias del papel mediador de los adultos, fundamentalmente de las familias, ya que serán los primeros en brindar las primeras oportunidades, mediante prácticas alfabetizadoras en conjunto y acercamientos en situaciones cotidianas que resultarán significativas para el niño en cuanto a la lectura y la escritura. Debido a este contexto familiar de desarrollo, es de suma importancia tomar en cuenta la lengua materna como principal recurso alfabetizador de los niños (Braslavsky, 2005; B. Braslavsky, 2000; DeBaryshe et al., 2000; Garton & Pratt, 1991; McLane & McNamee, 1999; Ortega de Hocevar, 2008; Seda, Swartz, Shook, Klein, & Hagg, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998). Finalmente, cabe destacar que algunos factores que contribuyen al desarrollo de la *alfabetización inicial*, se relacionan con aspectos emocionales, tales como, un tono de voz amable y un ritmo apropiado en las interacciones que se generan (Villalón, Bedregal, & Figueroa, 2008)

Las dimensiones que presenta la alfabetización inicial como transcendentales para su desarrollo son las siguientes: las prácticas alfabetizadoras en el hogar, las creencias de los padres en el uso de las prácticas de crianza, además de la influencia en el tipo de experiencias en casa que los padres ofrecen a sus hijos (DeBaryshe et al., 2000).

En la tabla 1, es posible apreciar un cuadro comparativo de las conceptualizaciones respecto de la alfabetización en la primera infancia, considerando los conceptos de la alfabetización emergente, alfabetización temprana y alfabetización inicial.

Tabla 1: Conceptualizaciones sobre alfabetización emergente, temprana e inicial

| Autor/Año | <i>Alfabetización emergente</i> | <i>Alfabetización temprana</i> | <i>Alfabetización Inicial</i> |
|---------------------------|---|--|-------------------------------|
| (Braslavsky et al., 1991) | Paradigma centrado en el niño, el cual reconoce la importancia de que él mismo es el responsable de construir su aprendizaje. | | |
| (Neuman & Roskos, 1998) | - Según los autores, el término no es apropiado, ya que no se trata de la adquisición de habilidades solamente, sino que es una actividad cultural compleja. Según esta visión los niños deben ser considerados como legítimos lectores y escritores. | <p>- Refleja mejor la naturaleza de leer y escribir como un continuum desarrollo, en vez de habilidades que se adquieren o no.</p> <p>- Esta nueva perspectiva ha demostrado el papel fundamental que cumplen los padres en el aprendizaje temprano de la alfabetización.</p> | |
| (McLane & McNamee, 1999) | | <p>- Consiste en <i>algo más</i> que aprender habilidades como ortografía, caligrafía y decodificación.</p> <p>- Es un proceso en donde domina un complejo conjunto de actitudes, expectativas, sentimientos y conductas.</p> <p>- Empieza antes de ingresar a la escuela y antes de que domine las habilidades técnicas de la lectura y la escritura.</p> <p>- El desarrollo de la</p> | |

| | | | |
|------------------------|--|--|--|
| | | alfabetización temprana en el momento en que los niños interactúan y se relacionan con las personas de su entorno más cercano y se expresa y se elabora en comunidades cada vez más amplias (casa, calle, jardín, etc.). | |
| (Garton & Pratt, 1991) | <p>Concuerdan en que el proceso de alfabetización no implica que los niños vayan adquiriendo conocimientos en un período determinado, sino que, a pesar, de que algunos conocimientos y acciones son de temprana adquisición, así como otros se aprenden más tarde, están estrechamente relacionados, ya que su desarrollo no se superpone en el tiempo.</p> <p>Los autores coinciden en que se puede llamar realmente alfabetización emergente cuando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Lo que el niño puede realizar por sí mismo, como parte de un aprendizaje perceptivo, ya sea por exposición a la lectura y escritura y por encontrarse en interacción con materiales escritos. 2.- El papel mediador del adulto. | | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>(Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998)</p> | <p>Estos autores coinciden en que el paradigma de alfabetización emergente tiene las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lectura tiene oportunidades de desarrollo en momentos previos a la instrucción formal - Comprende un conjunto de habilidades y conocimientos, como conciencia fonológica, nombre de las letras, velocidad de nominación, vocabulario, memoria verbal de trabajo, conciencia de lo impreso, entre otros. - El desarrollo de estas habilidades se deberían a la interacción con el ambiente sociocultural que lo rodea. | <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia. - Esta nueva perspectiva ha demostrado el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje de lectura y escritura. | |
| <p>(B. Braslavsky, 2000; DeBaryshe et al., 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998)</p> | | | <ul style="list-style-type: none"> - La alfabetización inicial posee una serie de estrategias que promueven su desarrollo, denominadas prácticas alfabetizadoras; éstas son realizadas por adultos en contextos determinados, por medio de actividades cotidianas y significativas para los niños. - La práctica de las actividades alfabetizadoras por parte de los padres se refleja directamente por el |

| | | | |
|--------------------|--|--|---|
| | | | <p>conjunto de creencias que tienen acerca de la importancia de iniciar o no la preparación de sus hijos para la alfabetización desde temprana edad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se incluye la visión desde las prácticas de alfabetización en el hogar, lo cual repercutiría de manera trascendental en el desarrollo de la alfabetización de los niños. - Asociación entre las creencias de los padres y el uso de prácticas de crianzas que afecta cognitivamente y emocionalmente. También influye en el tipo de experiencias en casa que los padres ofrece a sus hijos. |
| (Braslavsky, 2005) | <p>- Desde el surgimiento de este concepto en 1950, el foco estaba puesto en el niño, sin darle mayor importancia a la influencia de los padres enfatizando la propia actividad de los niños y mientras más libres de la influencia de los padres, mejor construyen su alfabetización.</p> | <p>- El proceso de lectura y escritura se inicia mucho antes de su conocimiento en el sistema formal.</p> <p>-Según Braslavsky habla de alfabetización temprana ya que se adapta mejor al concepto de <u>continuidad de la alfabetización</u>, siendo un proceso vinculado al desarrollo personal del niño. Este paradigma toma en cuenta las relaciones e interacciones de los</p> | |

| | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| | | que cooperan y participan activamente en la construcción de sus conocimientos. | |
| (Seda et al., 2003) | | | - Los niños a través de sus constantes interacciones con una comunidad lingüística van adquiriendo conocimientos sobre la lectura y escritura, lo cual, los introduce al uso convencional del lenguaje oral y gradualmente al conocimiento de la lengua escrita. A esto se le llaman alfabetización inicial porque prepara a los niños para la alfabetización formal. |
| (Ortega de Hocevar, 2008) | Destaca la importancia de la interacción social y verbal en el marco de cada cultura, mediante la participación de los niños y los acontecimientos de la vida cotidiana. Los niños deben completar el proceso de alfabetización en el seno de la familia, y si esto no es así, deben hacerlo en el nivel inicial. | Destaca la importancia de la lengua materna, como principal recurso alfabetizador de los niños, en donde también se respeten e incluyan todas las manifestaciones culturales de la comunidad. | |
| (Whitehurst & Lonigan, 1998) | | | Para lograr el desarrollo de la alfabetización inicial una de las actividades más apropiada es la lectura compartida de cuentos, ya que, promueve aspectos como: el reconocimiento de letras y palabras, la relación entre el lenguaje escrito y oral y la comprensión por parte de |

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| | | | los niños. |
| (Villalón et al., 2008). | | | Algunos factores que contribuyen a apoyar el desarrollo de la alfabetización temprana, se relacionan con las expresiones afectuosas, un tono de voz amable y un ritmo apropiado en las interacciones que se generan. |

1.2. *Literacidad*

Las exigencias del mundo actual, han llegado a replantearse la noción tradicional de alfabetización, surgiendo el concepto de *literacidad* (del inglés 'Literacy'). No basta, en efecto, con tener un nivel básico de lectura y escritura, o sea, una literacidad funcional (comprensión familiar de textos sencillos), sino que es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de crear un escrito a partir del texto leído (Montealegre & Forero, 2006).

Caubet (2013), considera que el término *literacidad* abarca además del código escrito, los procedimientos de observación de la realidad (puntos de vista), la identidad tanto individual, colectiva y comunitaria, sus valores y cultura. Desde esta perspectiva mediante el dominio del lenguaje oral y escrito, la persona desarrolla el poder de observar el contexto en el cual vive con una mirada crítica, y devuelven a la lectura y la escritura su significado según cada contexto.

El uso de este término procede de otros vocablos familiares, la raíz de la palabra proviene de *literal*, por lo tanto es un concepto que podemos relacionar con la lingüística y con todos sus derivados. *Literacidad* reemplazó el concepto de *alfabetización*, ya que este término abarca todos los conocimientos y actitudes para el uso eficaz de los géneros escritos como la función del discurso, los roles que asumen el lector y autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas, etc. (Cassany, 2005).

La *Literacidad* va más allá del dominio del lenguaje hablado y escrito, y tiene una mirada más global, en donde las nuevas tecnologías predominan en ser fuentes de información, la cultura que cada día va mutando y las instituciones con las que interactuamos, son los factores de mayor influencia en nuestros conocimientos y actitudes sobre el lenguaje hablado y escrito (Condemarín, 2004).

Otras investigaciones de carácter etnográfico (Cassany, 2005), han investigado la literacidad como una práctica sociocultural, considerando como un factor lingüístico de influencia, el material letrado que servirá a la comunidad como intervención social e histórica, es decir, su aprendizaje es significativo cuando se relacionan los textos que se leen, con el contexto en el cual nos involucramos.

Para el desarrollo de esta investigación, utilizaremos el término *literacidad* para referirnos a todos aquellos procesos que comprenden la lectura y la escritura, así como también para aludir a las prácticas parentales en torno al desarrollo de la literacidad en niños de 0 a 4 años.

1.2.1. Literacidad Inicial y Alfabetización inicial

Kalman (1996) define literacidad como la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita, pensar críticamente, razonar en forma lógica y utilizar los avances tecnológicos del mundo actual - abarca la realidad individual y comunitaria de las familias y del contexto, la cultura y las habilidades; como comprensión de textos, interpretación de símbolos, ortografía, puntuación e interpretación de cada persona -. Para los propósitos de este estudio hemos decidido –en virtud de la revisión bibliográfica- utilizar el término *literacidad inicial* que nos parece logra captar la complejidad y riqueza del proceso de alfabetización en la actualidad y que además pone su acento en la etapa de la primera infancia, foco de nuestro estudio.

1.2.2. Prácticas para desarrollar la Literacidad Inicial.

El desarrollo de la literacidad está directamente relacionado con el contexto y con la cultura de las comunidades en que se desarrollan los niños, por lo que se debe considerar la vinculación del contexto familiar, el cual es el núcleo inmediato en donde se desarrollan las prácticas de literacidad y en donde existen actitudes, acciones y actividades, así como características del ambiente que serán trascendentales para el desarrollo de oportunidades que brinden a los niños instancias de aprendizaje sobre la literacidad. Entre estas características podemos mencionar las siguientes: el ambiente del hogar debe ser propicio para que el niño se familiarice con la lectura y escritura, es decir, en el hogar se deben intencionar actividades conjuntas (padres e hijos) con respecto a la lectura y escritura, además de la selección por parte de los padres de los materiales con que sus hijos van a interactuar; elección de ciertas conductas deseadas por parte de los padres para que desarrollen sus hijos; el lenguaje que se utiliza en el entorno social del niño y que se usa para dirigirse a él; la lectura de libros por parte de los padres hacia sus hijos; el nivel de atención que dispongan los niños cuando sus padres les leen; que el niño manipule e interactúe con textos que le han leído; la constante interacción por parte de sus padres con diferentes materiales escritos; que el niño se dé cuenta de la importancia que le dan los adultos de su contexto inmediato a la lectura y la escritura (Braslavsky, 2005; DeBaryshe et al., 2000; Sánchez, 2001; Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Todas aquellas prácticas alfabetizadoras que se desarrollan de manera armónica con la participación y apoyo de las familias y comunidades, ofrecen a los niños/as oportunidades para suplir sus necesidades vitales, y posibilitan que los niños se transformen gradualmente en lectores competentes al momento de ingresar a la educación formal (Griffin, Burns, & Snow, 1998). Cuando existe ausencia de un ambiente propicio en el hogar y de mediadores habilitados, los niños podrían

volverse incapaces de acceder a las muchas actividades relacionadas con la alfabetización al ingresar a la educación formal, por lo que se vuelven más vulnerables que otros niños a ser “lectores incompetentes” a futuro (Whitehurst & Lonigan, 1998). Estos aspectos deben ser considerados por los adultos, para generar espacios armónicos y enriquecedores para que sus hijos aprendan y practiquen actividades asociadas a la lectura y la escritura.

Existe múltiple evidencia (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Braslavsky, 2005; Griffin et al., 1998) del efecto positivo de las actividades de alfabetización inicial en la interacción de los niños con sus padres, en donde el uso del lenguaje es necesario y funcional.

Los padres y los educadores que comprenden las manifestaciones verbales tempranas, (-entre estas cabe mencionar las conversaciones que giran alrededor de un tema en específico, los relatos, la incorporación de nuevas palabras a su vocabulario, la adaptación de los verbos en diferentes tiempos, la práctica de juegos verbales (canciones, rimas, relatos), permiten el desarrollo de habilidades fonológicas-), reconocen los avances implícitos presentes en las situaciones en las que los niños imitan a los adultos en la forma de interactuar con diversos tipos de documentos impresos: libros, periódicos, folletos, avisos u otros que actúan como si leyeran, acompañando estos gestos con verbalizaciones más o menos inteligibles que realizan diversas marcas gráficas a las que atribuyen un significado. Las prácticas alfabetizadoras modeladas por los adultos podrían llevar a los niños a realizar conductas similares, gracias a la imitación, despertando su curiosidad e interés por la lectura y la escritura. Este tipo de reacciones serán frecuentes o no, según la ausencia o limitación de las prácticas de lectura y escritura de los adultos cercanos, así como también podría existir una respuesta por parte de los adultos que no refuerce ni aumente el grado de conciencia y la calidad de la exploración realizada por los niños (Villalón et al., 2008)

En relación a las actividades tendientes a desarrollar por las familias en torno a la literacidad, deberán tomarse en cuenta aquellas acciones que favorezcan y promuevan el procesamiento metacognitivo de los niños, para los cuales es necesario hacer hincapié en todas aquellas oportunidades en donde las familias faciliten el desarrollo de ciertas habilidades esenciales al momento de interactuar con un texto escrito, lo que permite la construcción y comprensión de narraciones y textos informativos por parte de los niños. Gracias a estas intervenciones los niños desarrollarán habilidades, tales como, plantear e inventar preguntas, hacer inferencias y predicciones, reportar detalles y establecer conexiones entre la información presentada, su propia experiencia y la información obtenida en otros libros (Villalón et al., 2008).

Otros efectos benéficos de la lectura temprana (autónoma o compartida) tienen relación con la educación emocional en el desarrollo de la alfabetización inicial (Riquelme, 2011). Una de las actividades que reportan mayores beneficios es la lectura compartida de cuentos, donde es posible promover en los niños la comprensión y la expresión del lenguaje oral, las relaciones entre lenguaje oral y escrito, el reconocimiento de las letras y palabras, así como diversos aspectos convencionales de la lectura, como el uso de los libros y las partes que lo componen (Whitehurst & Lonigan, 1998). La participación de los adultos y de las familias en estas prácticas, suelen aportar efectos positivos en el lenguaje de los niños y en el desarrollo de la literacidad (Weigel et al., 2006). Asimismo la interacción de los niños con los adultos y sus familias en este tipo de actividades, resultan ser un incentivo para el desarrollo y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños. Es bien sabido que es altamente enriquecedor cuando se permite a los niños interactuar libremente con los libros, presentándoles preguntas que les generen conflictos cognitivos o en donde existan momentos para dar explicaciones o hablar sobre el nuevo vocabulario (Susperreguy et al., 2007). Una reciente investigación de Stein and Rosemberg (2012), logra dar cuenta de forma empírica las interacciones que se realizan en los hogares de un

nivel socioeconómico medio-bajo en Argentina. Según los autores, las familias y los niños centran mayoritariamente sus interacciones con el libro, en actividades destinadas a pintar o dibujar, donde las actividades quedan inconclusas y focalizadas en el etiquetamiento de los objetos ilustrados de los libros, a través de un modelo de preguntas y respuestas controlado por el adulto. La experiencia realizada en este contexto observa que en las interacciones realizadas por los adultos se encuentran ausentes acciones como explicar, informar, expandir o re conceptualizar las emisiones por parte de los niños.

Del mismo modo la lectura compartida de cuentos así como también en voz alta, tiene un efecto muy notable, el cual establece vínculos sociales entre los que participan, ya que pueden compartir experiencias imaginarias, y sentirse parte de una comunidad, al leer junto a otros (MINEDUC., 2013).

1.2.3. Familia y capital cultural

Tomando en cuenta la relevancia de la familia en el desarrollo de la literacidad del niño, resulta fundamental hablar del *capital cultural* que posee el núcleo familiar, ya que del mencionado capital dependerá, en parte, como se dé el desarrollo de la literacidad en el hogar. Según Bourdieu (1987), el *capital cultural* es la herencia cultural (intangible y tangible) que deja la familia a sus hijos. Esta herencia cultural se divide en tres estados: el primero es el *estado incorporado*, el cual se refiere a las disposiciones intangibles que transmite y desarrolla la familia desde el origen de la vida del niño a través de la socialización. Este estado se verá afectado por el capital cultural que posea la familia, quiere decir que las familias con mayor dotación de capital cultural tendrán más posibilidad de transmitir su capital cultural a sus hijos; por lo tanto siempre existirán diferencias entre el capital cultural de un niño y el capital cultural de otro. El segundo es el *estado objetivado*, el cual se refiere al material tangible (libros, escritos, etc.) que posee la familia, que es transmisible de manera concreta a sus hijos, y que por tanto aporta al desarrollo

del capital cultural de éstos. Finalmente, el tercero es el *estado institucionalizado*, el cual se refiere al título otorgado por un agente escolar en reconocimiento al capital cultural del niño, que éste puede acceder a compararse con otros que también han recibido su título en reconocimiento a su capital cultural, además de permitirle poner un valor monetario a sus conocimientos y su fuerza de trabajo (a largo plazo). (ARGUMENTAR LA IMPORTANCIA DE LOS TRES CAPITALS EN LA ADQUISICION DE LECTURA Y ESCRITURA, NOICE)

1.2.4. Creencias de las familias sobre la Literacidad Inicial

Junto con el capital cultural de las familias, otra variable que ha tomado relevancia al momento de explicar las diferencias en torno a las prácticas de literacidad, son las creencias que sostienen las familias en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños. La adquisición de la alfabetización se vería afectada por las creencias y conocimientos que tienen los padres sobre el desarrollo infantil y según la importancia que le dan a la alfabetización desde los primeros años de vida de sus hijos (DeBaryshe et al., 2000), debido a que todas aquellas perspectivas, actitudes, modos de conducta y valores, incidirían de manera directa en el desarrollo de habilidades, conocimientos, y actitudes sobre la literacidad, además de influir en la relación que tendrán los niños con el material escrito.

Para indagar sobre las *creencias* familiares en el desarrollo de la literacidad inicial, partiremos por definir este concepto. Las *creencias*, corresponden a un constructo complejo. No existe consenso aún en cómo definir las. En la literatura es posible identificar como sinónimo de creencias, conceptos tales como *concepciones*, *representaciones* o *teorías implícitas*.

Podemos decir que las creencias forman parte de la vida de cada persona, y se aplican al momento de actuar, pensar, tomar decisiones, resolver problemas y predecir situaciones, las cuales principalmente están guiadas por la intuición. La construcción de las creencias permite proporcionar respuestas a preguntas o cuestionamientos que nos hemos planteado, así como también, podrían ser aprehendidas de manera informal, es decir, a través de las experiencias y vivencias que cada persona percibe en diferentes situaciones de su vida (Pozo, 2009).

A juicio de Pajares (1992) las creencias son conceptos no consensuales, idiosincráticos, son más rígidas y menos dinámicas que los sistemas de conocimiento. Por lo mismo, las creencias no están sujetas a cuestionamiento o evaluación, por parte del sujeto (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Las creencias ejercen una influencia en el conocimiento y es un determinante mayor del comportamiento humano, su naturaleza es más situada, es decir basada en un contexto específico, entendidas como verdades incontrovertibles e idiosincráticas con mucho valor afectivo y que se relacionan con preferencias, inclinaciones y líneas de acción (Da Ponte, 1999).

Siguiendo con la idea de este concepto, podemos mencionar que desde las creencias que transmite una persona se pueden estimar las experiencias que ha tenido durante su vida, ya sea por influencias culturales y sociales, familia, escuela y el tipo de enseñanza recibida. Las creencias no se sustentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, experiencias y ausencia de conocimientos específicos, lo que hacen que las creencias sean muy consistentes y duraderas para cada persona (Campos, 2008). Podríamos pensar entonces que todas aquellas creencias que las familias sostienen, los juicios y expectativas sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura, en particular; serán el fundamento de las acciones que estimularán o mermarán el desarrollo de la literacidad en los niños.

Estudios como el de Susperreguy et al. (2007) identifican dos concepciones que pueden asociarse a una visión “didáctica” y una “desarrollista” de la lectura respectivamente, y tienen un impacto distinto sobre las prácticas de literacidad familiar. La visión didáctica, está centrada en la adquisición de habilidades lectoras específicas, como la enseñanza de letras. En cambio, la visión desarrollista incluye una mayor participación de los padres en el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura de sus hijos, como algo cotidiano y familiar, como por ejemplo, hacer la lista de súper mercado en conjunto, lectura compartida de textos escritos, entre otros.

También en un estudio de Lynch, Anderson, Anderson y Shapiro (2006) se observó que aquellos padres que sostenían creencias “desarrollistas” sobre el desarrollo del lenguaje escrito tendían a incentivar y motivar más a sus hijos hacia la lectura que aquellos con creencias “didácticas”, es decir, centradas en la adquisición de habilidades lectoras específicas.

El estatus socioeconómico de las familias, es otra de las variables relevantes en la explicación del logro de los niños en cuanto a su dominio de la lengua oral y de la escritura. Otros factores identificados son las expectativas de los padres en relación a las posibilidades de rendimiento académico de sus hijos, el peso de las condiciones socioculturales, la capacidad de las familias para apoyar con recursos materiales y culturales y el tiempo de atención que dediquen a sus hijos (Mella & Ortiz, 1999).

Una mayor disponibilidad de ingresos a nivel familiar podría influir en los recursos letrados disponibles en el hogar y en las actividades alfabetizadoras que puedan desarrollar los padres, en donde éstos resulten como ejemplo para sus hijos, los cuales podrán tener la oportunidad de observar dentro del contexto familiar, el desarrollo de actividades alfabetizadoras, tales como, lectura de diarios, lectura de

libros, redacción de correos, escritura de cartas, hacer lista para supermercados, cocinar guiándose por una receta, entre otras (Sánchez, 2001).

Las *creencias* que los padres atribuyen a la literacidad también difieren de acuerdo al nivel socioeconómico. Según las investigaciones de Baker et al. (1997) y Baker, Afflerbach, and Reinking (1996) los padres de familias de NSE medio–alto consideran la lectura principalmente como una actividad de placer o entretenimiento, enfatizando el gusto por la lectura, la que se realiza de manera cotidiana por placer y entretención; mientras que las familias de bajos recursos y menor nivel educacional tendían a enfatizar la adquisición de habilidades discretas, por encima de oportunidades informales y lúdicas asociadas al desarrollo de la literacidad, trabajando sólo la decodificación de textos simples.

Las creencias y prácticas varían también de acuerdo a las culturas y etnias. Por ejemplo, Madding (1999) encontró que las familias hispanas en Estados Unidos no creían que los niños pudieran leer ni entender el material de lectura antes de los tres años. Al contrario, las madres de familias anglosajonas de clase media en Estados Unidos comienzan frecuentemente las prácticas de lectura compartida con sus niños cuando éstos tienen seis meses de edad (Heath, 1982). Según estudios, un alto porcentaje de los padres con un mayor nivel educacional realizan actividades relacionadas a la lectura y escritura con mayor frecuencia, y con diversos fines, como entretención o fuente de información, demostrando una mayor disposición a reconocer y valorar estas actividades promoviendo e incluyendo prácticas alfabetizadoras en la vida cotidiana con sus hijos (Leseman & van Tuijl, 2006).

Respecto de los mediadores, la madre es el primer agente socializador del niño. Ella es quien desde sus primeros años de vida mantiene conversaciones con su hijo transmitiéndole su nivel cultural. En este ámbito, la calidad de las interacciones de las madres con sus hijos pasa a ser clave para el aprendizaje y

dominio de habilidades orales, verbales y escritas de los niños. Es por este motivo que el nivel educacional formal de la madre puede ser significativo en el desarrollo del niño y en sus posibilidades y oportunidades de interacción con actividades alfabetizadoras, debido a que los primeros acercamientos sobre literacidad se desarrollan en el seno familiar (Mella & Ortiz, 1999).

En síntesis, el núcleo familiar y el entorno más cercano al niño es quien ejerce la influencia más directa en lo que se refiere a la motivación por la lectura en los primeros años de vida. En este contexto, las creencias de los padres se definirán en todas aquellas concepciones y prácticas que facilitarán o dificultarán al involucrar a sus hijos en el mundo letrado y la importancia que le entregan a la interacción con el material escrito (Cuesta, 2010).

MARCO METODOLÓGICO

Pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las creencias que sostienen las familias respecto al proceso de literacidad en niños de 0 a 4 años?

Objetivo General: Conocer las creencias y prácticas que sostienen las familias de estrato socioeconómico medio-bajo sobre el desarrollo de la literacidad en niños de 0 a 4 años.

Objetivos específicos:

- Identificar las creencias familiares sobre la iniciación a la lectura y escritura de sus hijos.
- Describir las prácticas parentales en torno a la lectura y escritura.

Método

El presente estudio de tipo exploratorio-descriptivo fue llevado a cabo a través de una metodología mixta, ya que los datos obtenidos del cuestionario fueron tabulados cuantitativamente, con el objetivo de obtener una mejor y más clara lectura de las respuestas entregadas por los encuestados, de la misma manera los datos fueron graficados. Por otra parte, estos datos permitieron acercarnos más a lo que queremos conocer de acuerdo al objetivo de la investigación, ya que posteriormente analizamos los datos de manera descriptiva para poder esclarecer los resultados sobre las creencias y prácticas que realizan los padres por si solos, los niños por si solos, y ambos en conjunto.

Participantes

En el estudio participaron 49 niños y niñas con sus familias, pertenecientes a cuatro aulas de nivel preescolar (1 Sala Cuna / 3 Jardines Infantiles), situados en la Quinta Región de Valparaíso, en las ciudades de Viña del Mar y Valparaíso. Las familias participantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

Los jardines que participaron en la muestra corresponden a los centros de práctica de las investigadoras que llevaron a cabo este estudio. Los participantes fueron un integrante de cada familia de estos centros de práctica, entre los cuales participó la madre, el padre, la abuela, o la figura de cuidado (lo relevante fue que convivieran con el niño). Todos ellos participaron de manera voluntaria, y en todo momento se aseguró la confidencialidad de la información de los participantes, razón por la cual no les fue solicitada ninguna información que pudiera individualizarlo (Por ejemplo: nombre, Rut, etc.).

Instrumento

Las creencias y prácticas parentales fueron recopiladas mediante un cuestionario elaborado por Susperreguy et al. (2007). Este instrumento corresponde a un cuestionario cerrado que incluye once preguntas de alternativas múltiples. Para conocer en detalle el instrumento vea el apartado *Anexos*. Dentro de estas once preguntas, seis de estas corresponden a selección múltiple, es decir, deben escoger una alternativa entre varias, cuatro de estas, corresponden a frecuencias con la que los niños y/o los padres realizan en mayor o menor medida, diferentes actividades, y la pregunta restante, está destinada a que los padres, marquen tres opciones según prioridad, es decir, ordenando de la alternativa mas importante a la menos. Las preguntas dicen relación con tres ámbitos ligados a prácticas que realizan los padres por sí solos, los niños por sí solos y las actividades en

conjunto. Un segundo apartado refiere a la caracterización del hogar en términos materiales y nivel educacional.

Es importante señalar que en muchas de las preguntas se permite señalar más de una opción, por lo cual en los resultados generales, existen más de una categoría de respuestas y la sumativa puede exceder el 100%.

Como otro punto importante a señalar, es que el instrumento utilizado tiene limitaciones metodológicas, ya que se trata de un cuestionario de tipo autoreporte, en donde las respuestas quedan sujetas a la información que la persona quiere declarar al responder el cuestionario y puede estar sujeto a omisiones por ejemplo, y la información recabada en este sentido, podría estar sujeta a sesgos.

A continuación para dar a conocer el instrumento y sus variables de estudio, presentaremos un organizador de las diversas dimensiones estudiadas con sus respectivas preguntas que se encuentran en el instrumento.

| Dimensiones de Estudio | Número de Preguntas | Ejemplo de pregunta |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|
| 1. Prácticas Familiares | Pregunta N° 1, N°2, N°8 y N°9 | <p>Marque con una X las tres cosas con las que más habla con su niño o niña.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le digo cómo tiene que portarse - Le explico cosas - Cómo hacer algo (Cómo hacer algo, cómo funcionan las cosas) - Le digo lo que no tiene que hacer - Le hablo de cosas que le interesan (autos, animales, dinosaurios, dibujos animados) - Le llamo la atención - Le hablo de emociones, sensaciones o sentimientos |
| 2. Prácticas de Lectura Temprana | Pregunta N°3, N°4 y N°5, N°6 y N°7. | ¿Qué edad tenía se niño cuando usted u otro adulto le leyó un cuento por primera vez? |

| | | |
|---|----------------------|--|
| 3. Proyecciones y Prioridades de los padres hacia sus hijos | Pregunta N°10 y N°11 | ¿Qué nivel de educación cree usted que alcanzará su niño o niña? |
|---|----------------------|--|

Procedimiento

Este instrumento fue aplicado de manera individual y voluntaria, sin embargo éste no fue aplicado de la misma manera para todas las familias, ya que las investigadoras debieron acomodarse a las oportunidades que ofrecía cada centro educativo para aplicar el cuestionario.

Los padres respondieron los cuestionarios de dos formas, una de ellas es al momento de la recepción de los niños, en donde se les invitó a responder el cuestionario y se les pidió como requisito responder en relación a la realidad, no con respuestas ideales. Si los padres tenían alguna duda o no comprendían alguna pregunta, se les solicitaba la ayuda necesaria. Otra forma de poder responder el cuestionario cuando no podían hacerlo en la sala o jardín, se lo llevaron a su hogar para responder y luego entregarlo al día siguiente de haberlo recibido. Por lo tanto las condiciones de aplicación del cuestionario fueron variadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este estudio el objetivo fue conocer las creencias y prácticas familiares en el desarrollo de la literacidad de sus hijos y para indagar sobre estas creencias parentales se aplicó un cuestionario en torno a la literacidad inicial.

Para facilitar el análisis, los resultados han sido organizados en categorías. Los datos fueron tabulados en once tablas de frecuencia correspondientes a cada pregunta. Las frecuencias obtenidas fueron convertidas en porcentajes para conocer las diferencias, mayorías y minorías de las respuestas en cada pregunta, para una posterior discusión de los resultados. Con fines de organización del estudio las preguntas fueron separadas por categorías:

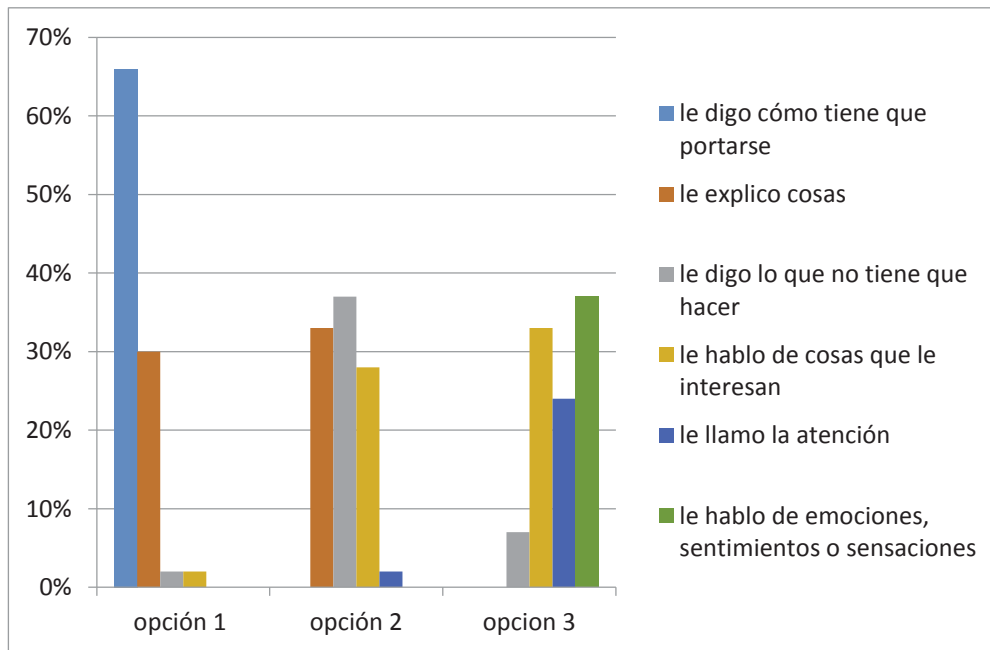
- Interacciones verbales de los padres con sus hijos. Dentro de la cual se encuentran la pregunta N°1 (*Ver instrumento*).
- Actividades del niño por sí solo. Dentro de la cual se encuentran las preguntas N°2 y N°8 (*Ver instrumento*).
- Prácticas de los padres con sus hijos y recursos del hogar. Dentro de la cual se encuentran las preguntas N° 3, N°4 y N°5 (*Ver instrumento*).
- Práctica de los padres con sus hijos. Dentro de la cual se encuentran la pregunta N°6 y N°7 (*Ver instrumento*).
- Actividades y prácticas de lectura y escritura parentales. Dentro de la cual se encuentra la pregunta N°9 (*Ver instrumento*).
- Prioridades de los padres en el éxito escolar de sus hijos. Dentro de la cual se encuentra la pregunta N°10 (*Ver instrumento*).
- Proyecciones de los padres en relación a la educación formal de sus hijos. Dentro de la cual se encuentra la pregunta N°11 (*Ver instrumento*).

Dimensión 1: Prácticas Familiares

1.1 Interacciones verbales de los padres con sus hijos (Ver pregunta N°1)

Respecto de las interacciones verbales de los padres con sus hijos (Pregunta N° 1), se observa que la mayoría de los encuestados utiliza el lenguaje para controlar la conducta. En efecto, el 66% de los padres encuestados les señalan a sus hijos cómo deben portarse; el 37% les dice lo que no tienen que hacer; mientras que el 37% restante mantiene conversaciones centradas en sentimientos, sensaciones y emociones.

Pregunta 1: Tres cosas de las que más hablan los padres con sus hijos.



La primera dimensión referida a las interacciones verbales de los padres con sus hijos, nos demuestra que la mayoría de los encuestados interactúa verbalmente con su(s) hijo(s) con el propósito de controlar su conducta, ya que el 66% de los

padres encuestados les señalan a sus hijos cómo deben portarse y el 37% les dice lo que no tienen que hacer. Sabiendo que las familias encuestadas en esta investigación tienen un nivel medio-bajo de escolaridad, esta información es coincidente con otros estudios realizados en Chile por la OECD (UNESCO, 2003), el cual muestra que los padres de menor nivel educacional utilizan con mayor frecuencia el lenguaje dirigido al niño para darle órdenes o controlar su conducta, mientras que los padres con mayor escolaridad lo utilizan más para conversar o explicar.

Por otra parte, las conversaciones relacionadas con la salud psico-socio-emocional del niño (conversar sobre sus sentimientos y emociones), no parecen tener tanto espacio en la rutina familiar. Podemos suponer entonces, que se construye un diálogo entre padres e hijos mayormente centrados en el control conductual. En este sentido, el establecimiento de relaciones enriquecedoras en donde se interactúe de manera significativa generando relaciones más cercanas queda relevado a un segundo plano. Cabe destacar que según investigaciones recientes algunos factores que contribuyen a apoyar el desarrollo de la alfabetización temprana, se relacionan con las expresiones afectuosas, un tono de voz amable y un ritmo apropiado en las interacciones que se generan (Villalón et al., 2008).

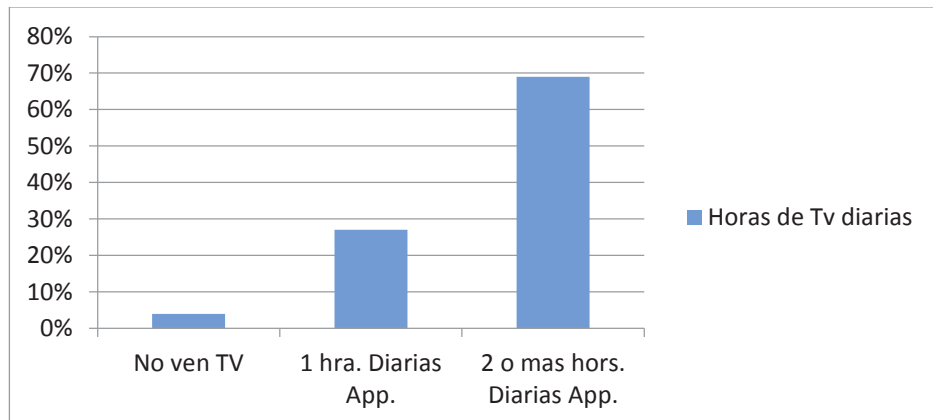
En este sentido y en contraste con las prácticas declaradas por los encuestados, la investigación revela que más allá de decirle a los niños cómo tienen que portarse, es fundamental para el desarrollo integral del niño que en el hogar se construyan momentos en los cuales los padres utilicen la lectura compartida para hablarles a sus hijos de sentimientos, emociones y sensaciones, ya que según Riquelme (2011) al practicar la lectura compartida, los niños logran reconocer diversas emociones manifestadas en el mundo ficticio de los cuentos, lo que facilita el reconocimiento de emociones en un contexto real, ya sea en sí mismo como en otros. Además de esto, se sabe que desde el nacimiento del niño, este

carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales, entonces la importancia de que existan momentos en los que se construyen estos vínculos afectivos, permiten que el niño establezca la calma en situaciones de necesidad, construya una confianza con sus cuidadores y de este modo aprendan a regular por sí mismos sus emociones. Cabe destacar entonces, que los vínculos afectivos estables reducen el malestar emocional y potencian los sentimientos positivos del niño (Armus, Duhalde, Oliver, & Woscoboinik, 2012).

1.2 Actividades del niño por sí solo (Ver pregunta N°2 y N°8)

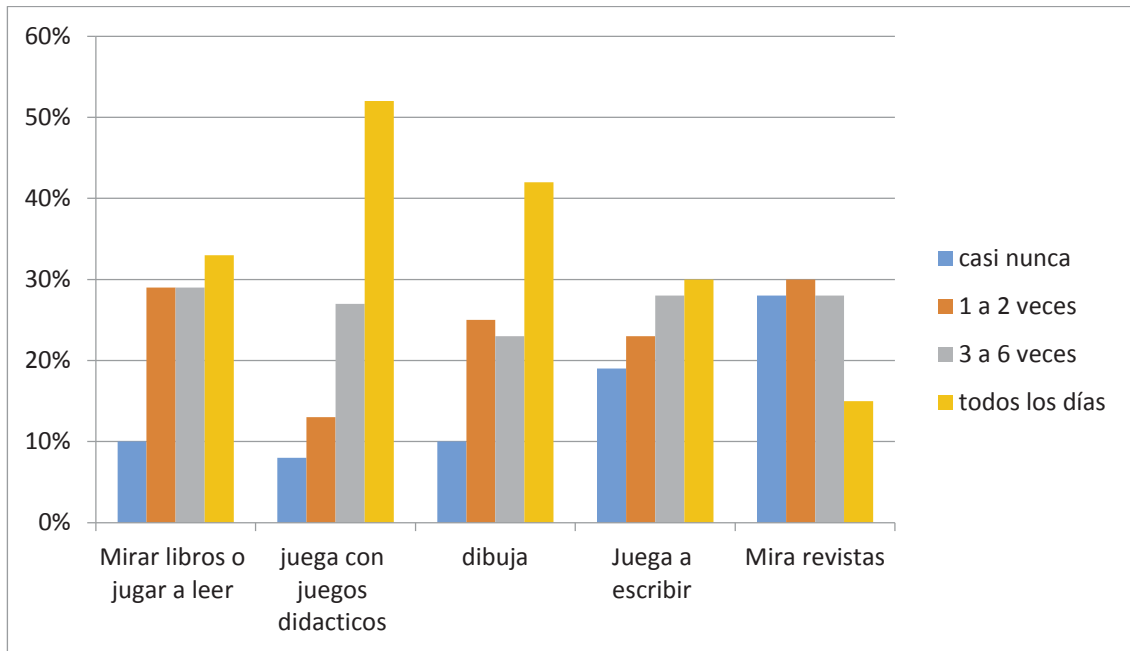
Con respecto a la utilización de medios audio-visuales de las familias encuestadas, un 37% manifiesta que sus hijos ven dos o más horas de televisión diarias (Pregunta N°2).

Pregunta 2: Horas de televisión que el niño ve a diario



En relación de las actividades que el niño realiza en el hogar por sí sólo, alrededor de un tercio de los encuestados reportan que sus hijos miran libros o juegan a leer todos los días, el 52% juega con juegos didácticos, el 42% dibuja, el 30% juega a escribir, y el 30% de los encuestados manifiesta que sus hijos miran revistas una o dos veces a la semana (Pregunta N°8).

Pregunta 3: Actividades que el niño realiza en el hogar por sí solo



Con respecto a las horas de televisión diaria que ven los niños, un porcentaje importante de estos, mira TV entre dos a tres horas diarias. Ahora si tomamos en cuenta la cantidad de horas que tiene un día, y las actividades realizadas por los niños/as en su vida diaria, podríamos decir que queda poco espacio para otras situaciones de ocio, como leer, jugar o conversar con los padres u otros. Por otra parte, un 33% de los padres encuestados declaran que sus hijos miran libros o juegan a leer todos los días (Pregunta N°8).

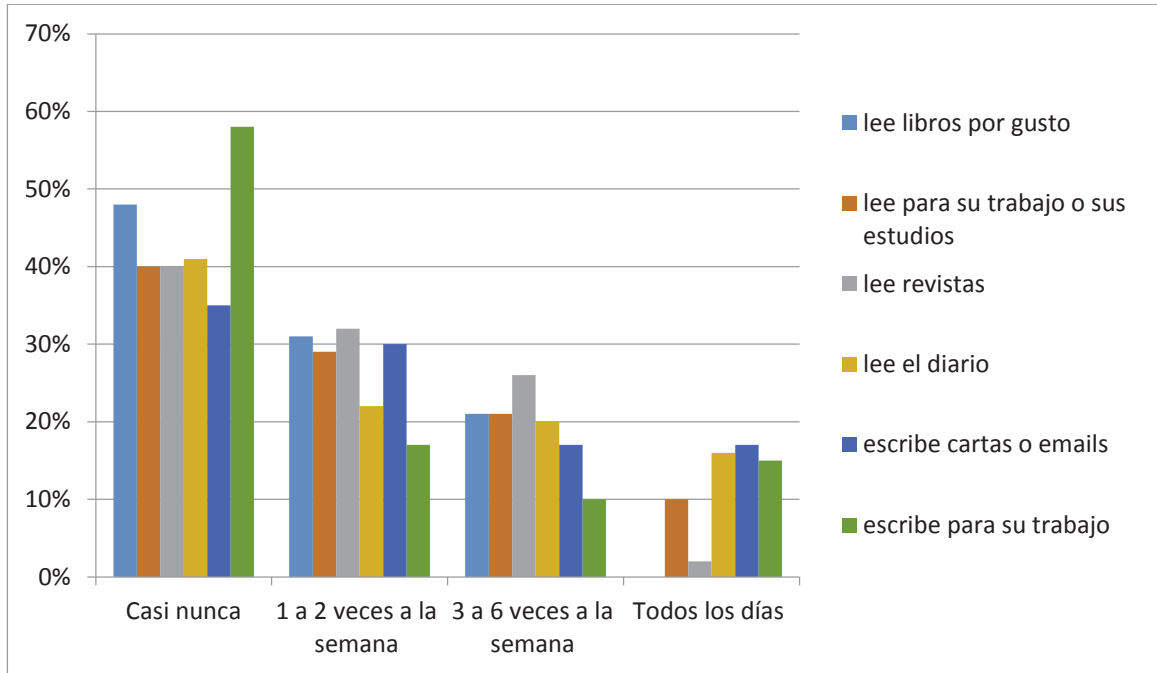
En relación a lo anteriormente mencionado, se sabe que durante los primeros años de vida, la literacidad se desarrolla en la interacción social y el desarrollo de esta comienza con los niños y los padres, o familias, que hablan juntos, cantan, leen, juegan y observan el mundo que los rodea (Ortega de Hocevar, 2008; Spedding, Harkins, Makin, & Whiteman, 2007). Si tomamos en cuenta las horas en las que el niño tiene la oportunidad de interactuar con los padres, serían aproximadamente 3 horas diarias, lo que claramente es poco. A la luz de la

investigación de Spedding et al (2007) el desarrollo de la literacidad inicial pueden enumerarse actividades tales como la lectura compartida de cuentos, diarios, revistas, poemas, recetas y toda una variedad de textos escritos, los cuales el niño pueda manipular, explorar de manera concreta y libre, ya que el desarrollo de la literacidad inicial es un proceso eminentemente social que requiere que los niños practiquen actividades compartidas con adultos o con iguales más avanzados, en donde el entorno familiar sea un activo participante del proceso (Braslavsky, 2005).

1.3 Actividades y prácticas parentales de lectura y escritura (Ver pregunta N°9)

Respecto de las prácticas de lectura propias de padres y madres, se puede decir que poco menos de la mitad casi nunca lee libros por gusto, y el 40% casi nunca lee por responsabilidad, así como en una misma proporción el 40% casi nunca lee para su trabajo o sus estudios (manuales, libros de texto, etc.), el 40% de los encuestados casi nunca leen revistas, y el 41% casi nunca lee el diario. Del mismo modo, las actividades relacionadas con la escritura son escasas: 58% manifiesta que casi nunca escriben para su trabajo, así como también el 35% casi nunca escriben cartas o emails (Pregunta N°9).

Pregunta 4: Actividades que los padres realizan por sí solos



Al tomar en cuenta las actividades que realizan los padres en relación a la lectura y la escritura, la cantidad de recursos literarios disponibles en el hogar, las prácticas que éstos realicen en interacción con los medios escritos, y las influencias del rol del adulto como un agente mediador, podrán resultar como un incentivo y ejemplo para los niños. Es por ello que resulta fundamental, para el desarrollo de la literacidad inicial, que los niños observen las instancias en donde los adultos se relacionen con diversos materiales escritos: libros, periódicos, folletos, entre otros. El tipo de relaciones que establezcan los adultos con el material escrito, facilitará a los niños a que interactúen con los recursos literarios, en donde podrán actuar como si leyeran o realizar diversas marcas gráficas, gestos o verbalizaciones a las que les atribuyan un significado (Braslavsky, 2005; DeBaryshe et al., 2000; Sánchez, 2001; Villalón et al., 2008).

Según los resultados obtenidos de la pregunta n°9, se puede apreciar una baja frecuencia de lectura compartida, lo cual se relaciona con actividades

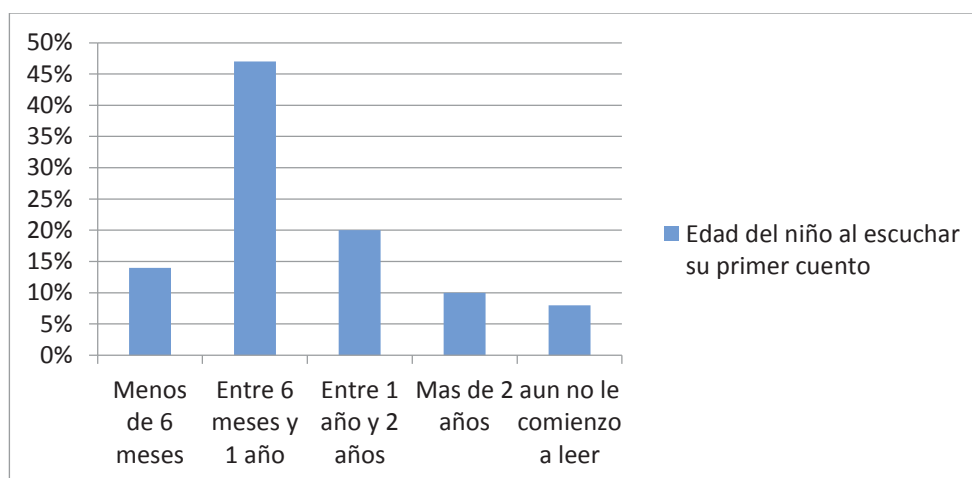
alfabetizadoras de los padres por sí solos, ya que se demuestra que el 58% manifiesta que casi nunca escriben para su trabajo, así como también, el 48% casi nunca lee libros por gusto. En comparación un estudio realizado por la OECD (2003) en Chile, los padres que leen más frecuentemente a sus hijos también leen con más frecuencia por placer, y tienen a su vez más libros en el hogar.

Dimensión 2: Prácticas de Lectura Temprana

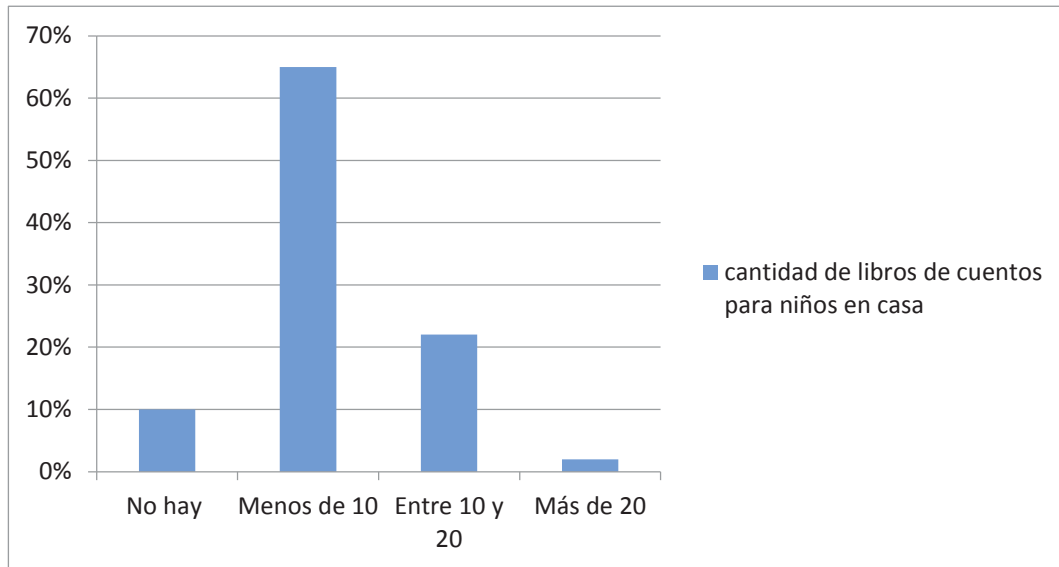
2.1 Prácticas de los padres con sus hijos y recursos del hogar (Ver pregunta N°3, N°4 y N°5)

En relación a las prácticas lectoras, es posible observar que un 47% de los padres encuestados les leyeron un cuento por primera vez a sus hijos entre los seis meses de vida y un año de edad (Pregunta N° 3). Mientras que la pregunta N°4 referida al número de libros para niños presentes en el hogar un 65% de los padres confiesan que en su hogar hay menos de diez libros de cuentos para niños.

Pregunta 5: Edad del niño al escuchar su primer cuento

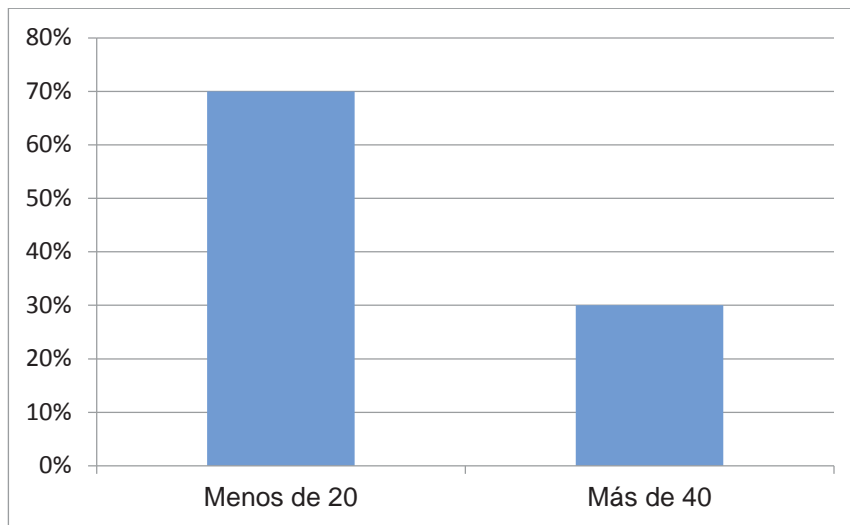


Pregunta 6: Cantidad de libros de cuentos para niños en casa



En relación a la cantidad de libros de diversos tipos que se encuentran en el hogar, existen cuatro alternativas dentro del cuestionario: “menos de 10”; “entre 10 y 20”; “entre 20 y 40”; “más de 40” (Pregunta N°5). Para una lectura más clara de los resultados hemos organizado las alternativas en dos categorías “menos de 20 libros” y “más de 40 libros” que se encuentren en el hogar. Es así como podemos observar que un 70% de los encuestados tiene menos de 20 libros en el hogar, en diferencia de un 30% que tiene más de 40 libros en el hogar (Ver gráfico 5).

Gráfico 5: Cantidad de libros que se encuentran en el hogar



De acuerdo con las respuestas del cuestionario, podemos decir que un 47 % de los padres leyeron el primer cuento a sus hijos a los 6 meses de edad. La lectura y la escritura no se desarrollan en un tiempo determinado del ciclo vital, más bien se trata de prácticas sociales que desarrollan y actualizan a lo largo de la vida, el cual se inicia desde edades tempranas (Garton & Pratt, 1991; Neuman & Roskos, 1998). Desde este punto de vista consideramos que existe un bajo porcentaje que inicia al niño en actividades alfabetizadoras como es la lectura de cuentos, así como también las interacciones que generan con sus hijos. En relación al desarrollo de la literacidad inicial, Whitehurst and Lonigan (1998) mencionan que una de las actividades con mayor efecto es la lectura compartida de cuentos, en la cual se puede promover en los niños la comprensión y la expresión del lenguaje oral, las relaciones entre lenguaje oral y escrito, el reconocimiento de las letras y palabras, diversos aspectos convencionales de la lectura, como el uso de los libros y las partes que lo componen. Por esa razón sería importante guiar en torno a la importancia y estimular en los padres el deseo de realizar esta actividad junto a los niños. Si bien el número de padres que declararon leer con sus hijos fue bajo, es interesante que en esta pequeña muestra de nivel socioeconómico bajo existan padres motivados por la tarea. Pero además importan que esto sea una

tarea constante en la vida de los niños; para lo cual es necesario que estos se familiaricen con materiales letrados, como libros; cuentos; enciclopedias; etc. Como señala Ortega de Hocevar (2008), la alfabetización inicial se inserta en la cultura de la sociedad en la cual el niño recibe influencias tanto por el rol del adulto como un agente mediador, así como por los recursos con abundantes materiales escritos. Sin lugar a dudas la alfabetización inicial destaca la importancia de la interacción social y verbal, en el marco de cada cultura mediante la participación en los acontecimientos de la vida cotidiana.

En nuestro estudio, según los resultados obtenidos (Ver pregunta N°4) podemos mencionar que la cantidad de recursos literarios como cuentos para niños en los hogares es escasa, ya que la mayoría de los padres cuentan con menos de 10 libros de cuentos para niños y entre 10 y 20 libros en general, lo cual dificultaría las posibilidades, oportunidades y experiencias iniciales para familiarizarse con la lectura y la escritura como una actividad cotidiana. En los estudios revisados, este aspecto ha sido observado, siendo uno de los componentes fundamentales que influyen en el desarrollo del lenguaje infantil, la lectura compartida entre padres e hijos. Esta actividad tiene un carácter dialógico y en parte se debe al hecho de que las madres nombran los objetos y las acciones, por ende, su influencia se convierte en modelo para sus hijos en el desarrollo de la literacidad. La lectura temprana de libros de imágenes, el número de libros de imágenes que existen en el hogar, la frecuencia en que los niños piden a los adultos que les lean y el tiempo que dedican a jugar con los libros y las visitas de los padres con los niños a la biblioteca, influyen positivamente en el desarrollo del lenguaje infantil y en la alfabetización temprana (Villalón et al., 2008).

Refiriéndonos a la pregunta N°5 del instrumento que corresponde a la cantidad de recursos literarios en el hogar, podríamos considerar el nivel socio-económico de las familias, el cual podría ser una dificultad considerando que la muestra corresponde a un estrato medio bajo y bajo, y en relación a la cantidad de

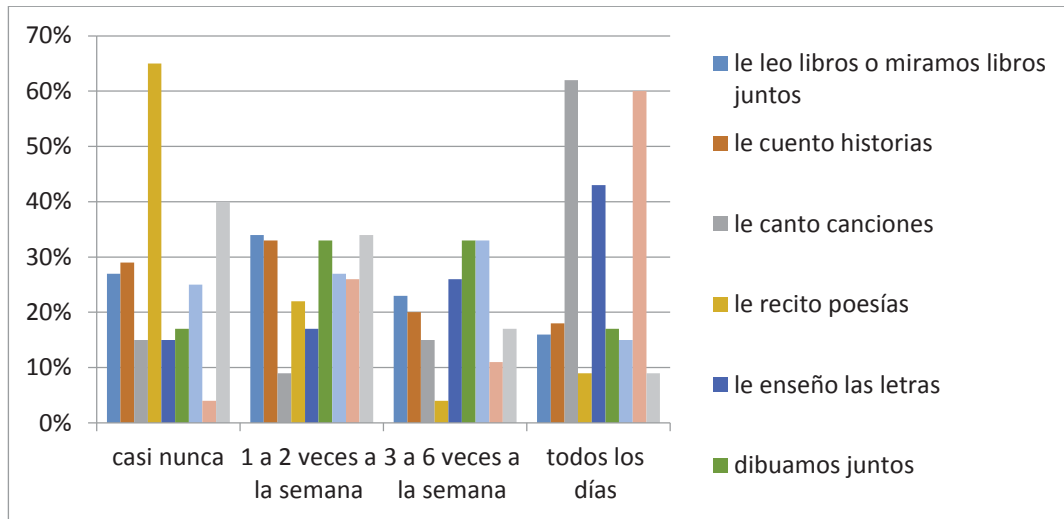
recursos literarios presentes en el hogar corresponden entre 10 a 20 libros general, es importante destacar la importancia que las familias le dan a este tipo de actividades, aún con las dificultades económicas y cantidad de medios letrados en el hogar.

Desde la perspectiva del niño como constructor de su aprendizaje y del adulto como facilitador de este proceso, podemos mencionar que cuando se trata del desarrollo personal del niño siempre es importante el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje de la lectura y la escritura (Braslavsky, 2005).

2.2 Prácticas de los padres con sus hijos (Ver pregunta N°6 y N°7)

Al referirnos a las interacciones de padres e hijos en donde se potencia el lenguaje verbal, las relaciones interpersonales, la comunicación, el diálogo, la lectura y la escritura, se puede destacar que el 65% de los padres casi nunca les recitan poesías, a diferencia del 62% de los padres, que declaran cantar canciones a sus hijos todos los días.

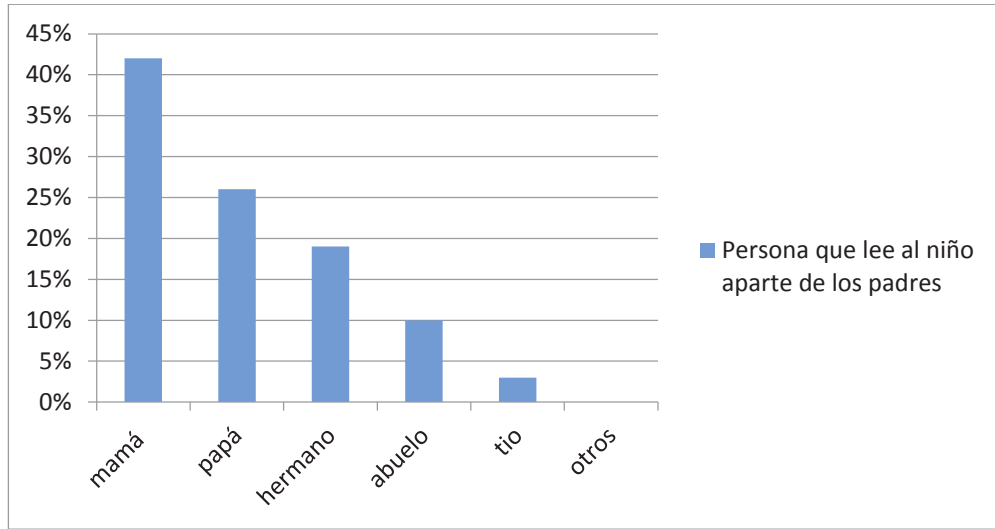
Pregunta 7: Prácticas de los padres con sus hijos



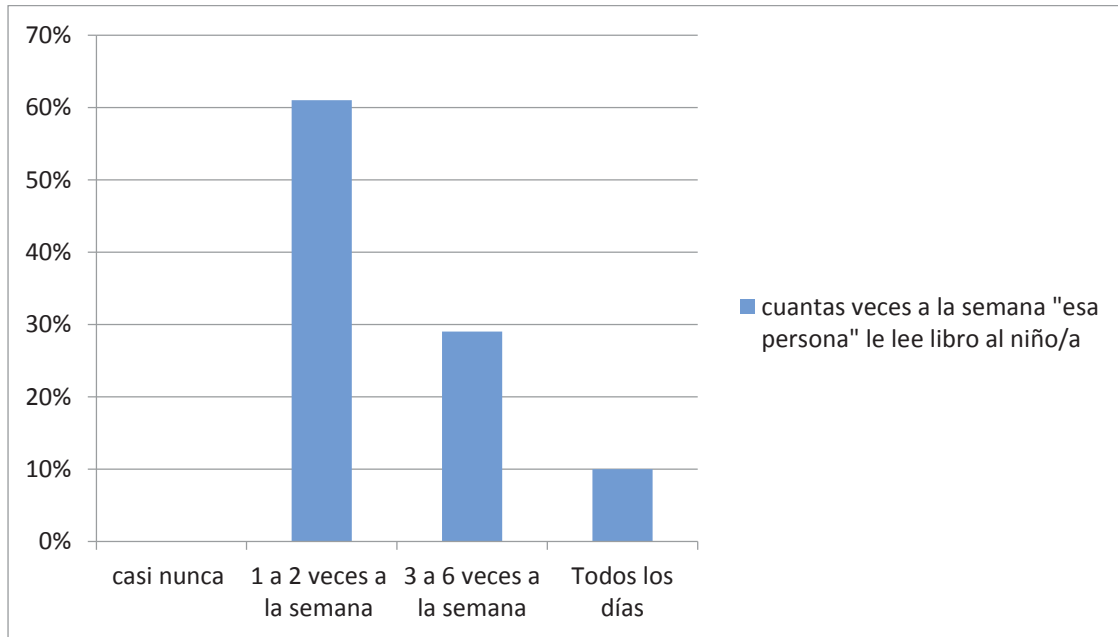
Por otro lado, al referirnos específicamente a la lectura, se puede decir que un tercio de las madres y/o padres encuestados manifiestan que leen junto a sus hijos, una o dos veces a la semana, el 33% les cuentan historias una o dos veces por semana, el 33% manifiesta que miran revistas tres a seis veces a la semana, finalmente el 33% manifiesta que dibujan juntos entre una a seis veces a la semana, por otro lado, un 40% menciona que casi nunca realiza manualidades con sus hijos y un 60% señala que ve televisión junto a sus hijos todos los días (Pregunta N°6). Finalmente, de entre las actividades que realizan diariamente, los padres mencionan la enseñanza explícita de las letras con un 43%.

Al seguir con el tema de la lectura, el 61% de los encuestados manifiesta que una o dos veces a la semana otras personas les leen a sus hijos, el 42% de estas personas es el padre. (Pregunta N° 7, 7a y 7b).

Pregunta 8: Otra persona que lee al niño



Pregunta 7b: Frecuencia con la que "esa persona" le lee libros al niño/a



Según los datos obtenidos correspondientes a la pregunta sobre las prácticas que realizan los padres con sus hijos y en relación al desarrollo de la literacidad, podemos destacar que el 43% de los padres encuestados, declara que una de las

actividades que realizan con mayor frecuencia es la enseñanza de las letras. Siguiendo esta idea se pueden destacar dos visiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto familiar. La primera corresponde a una visión “desarrollista” y la otra a una visión “didáctica” (Lynch et al., 2006). Según las observaciones realizadas por estos autores, y por las visiones de la enseñanza de la lectura y la escritura, podemos mencionar que de acuerdo a la investigación se podría deducir que los padres encuestados mantienen creencias más “didácticas” en relación al desarrollo de la literacidad en sus hijos, debido a que se centran en el desarrollo de habilidades específicas como la conciencia fonológica, decodificación de textos simples, conciencia de lo impreso, nombre de las letras, ortografía, vocabulario, entre otras, (B. Braslavsky, 2000; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998), no olvidar que este proceso no consiste solamente en habilidades y conocimientos, sino que la literacidad es más bien una actividad cultural compleja (Neuman & Roskos, 1998), que no puede ser limitada al simple acto de decodificación de signos escritos.

Es bien sabido que la lectura compartida permite junto con el desarrollo de la expresión verbal del niño, consolidar lazos afectivos entre los miembros de la familia (Villalón et al., 2008). En relación a esto y a los datos entregados en la pregunta N°7 (¿Cuáles son los otros adultos letrados que les leen al niño?), los encuestados manifiestan que la segunda persona que más les lee en el hogar serían los padres, correspondientes a un 42%. Estas oportunidades de lectura compartida entre padres e hijos, facilitan a los niños a formar lazos con ambos padres, siempre que estas interacciones estén basadas en la comunicación y cooperación, en donde el rol de los adultos en actividades alfabetizadoras resulte como modelo para los niños (Salazar-Reyes & Vega-Pérez, 2013).

Dimensión 3: Proyecciones y Prioridades de los padres hacia sus hijos

3.1 Prioridades de los padres en el éxito escolar de sus hijos (Ver pregunta N°10)

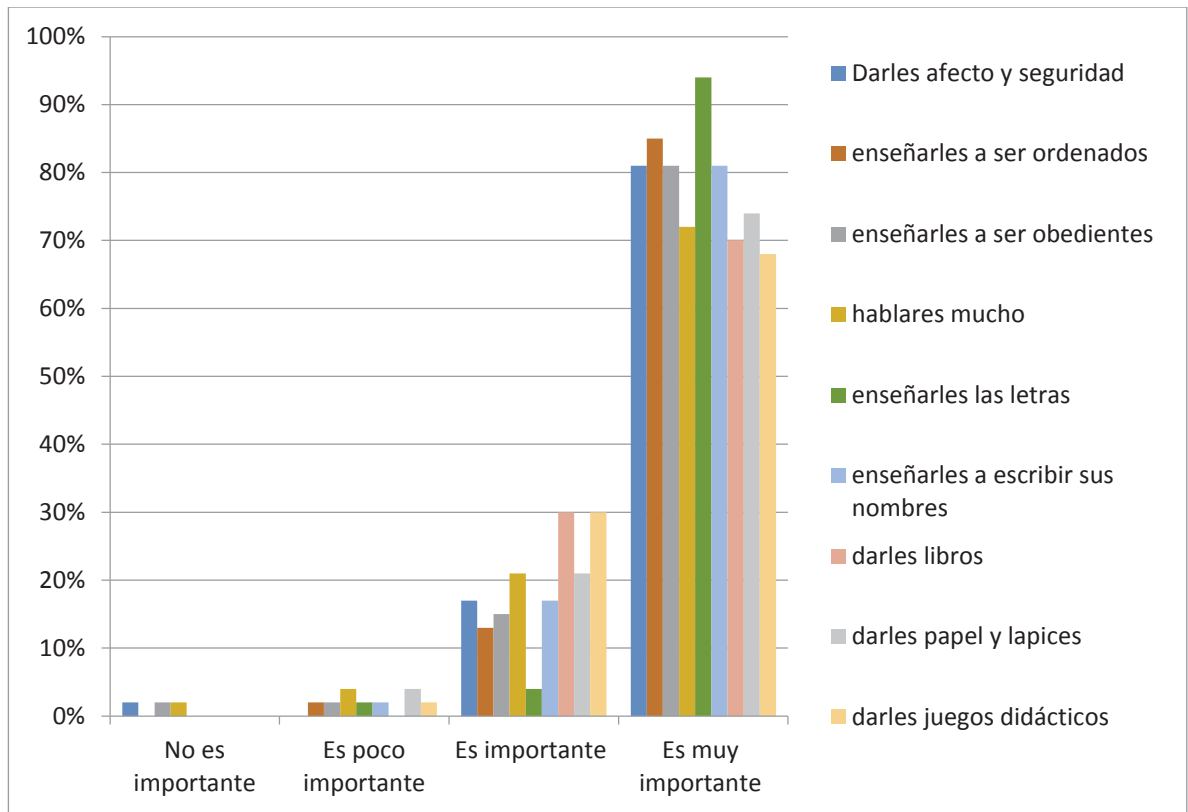
Ante la pregunta por aquellas actividades o tareas que son relevantes para el éxito del niño en la escuela las hemos organizado en tres grupos:

1) Actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito: el 94 % de los encuestados dice que es muy importante enseñarles las letras, el 81% declara ser muy importante también enseñarles a escribir sus nombres, con un 74% declaran que es muy importante darles papel y lápiz, el 72% manifiesta que es muy importante hablarles mucho, siguiendo con un 70% es muy importante darles libros, declaran además con un 65% que es muy importante leerles libros y finalmente un 68% declara que es muy importante darles juegos didácticos.

2) Vínculos afectivos en la familia: un 81% de los padres dicen que es muy importante darles afecto y seguridad.

3) Normas y comportamientos: el 85% de los padres declara que es muy importante enseñarles a ser ordenados, y un 81% declara que es muy importante enseñarles a ser obedientes.

Pregunta 9: Grado de importancia que los padres le otorgan al éxito escolar de sus hijos

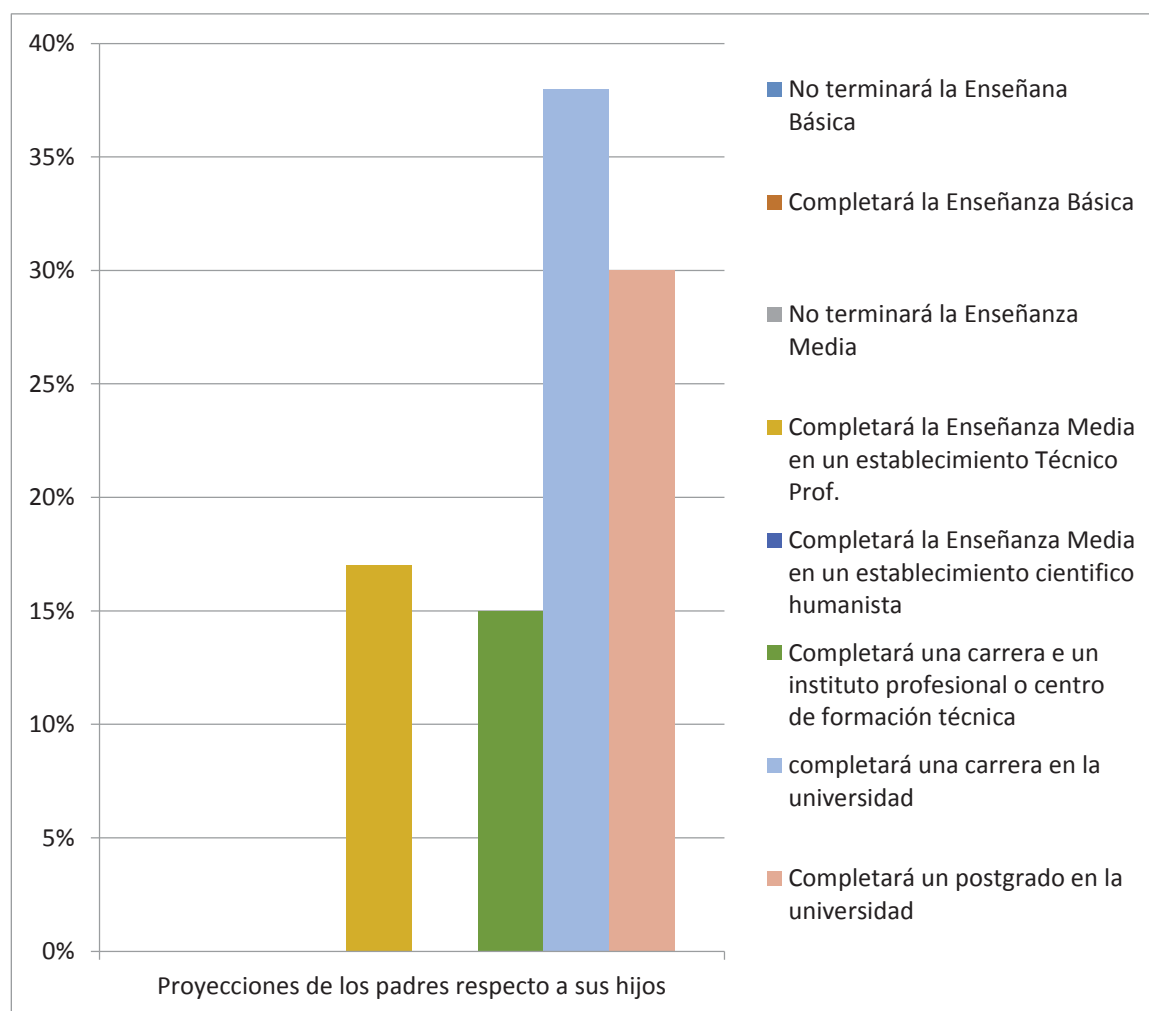


Respecto a la pregunta sobre qué es lo más importante para que sus hijos tengan éxito en el colegio, a juicio de los padres es muy importante darles afecto y seguridad, enseñarles a ser ordenado, enseñarles a ser obedientes, hablarles mucho, leerles cuentos, enseñarle las letras, enseñarles a escribir sus nombres, darles libros, darles papel y lápices y darles juegos didácticos. A pesar de que todos estos aspectos son importantes para tener éxito en el colegio, existe un alto porcentaje en los resultados que se relacionan con enseñarles a ser obedientes y ordenados, en comparación con uno de los aspectos que apuntan al desarrollo de la literacidad, una minoría destaca como muy importante leerles cuentos a sus hijos.

3.2 Proyecciones de los padres en relación a la educación formal de sus hijos (Ver pregunta N°11)

Finalmente, respecto de las expectativas de los padres en cuanto al futuro de sus hijos, un 38% de los encuestados creen que éstos completarán una carrera universitaria, y un 30% de los encuestados creen que los niño/as completarán un post grado en la universidad.

Pregunta 10: Proyecciones de los padres en relación a la educación formal de sus hijos



Baker et al. (1997), afirma que entre mayor es el nivel de escolaridad de los padres y madres, sus expectativas de logro hacia sus hijos serán más altas. Si retomamos nuestro estudio, podemos mencionar que esto no se confirma, ya que la mayoría de nuestros padres presenta una escolaridad media, de aproximadamente 12 años partiendo de primero básico. A pesar de esto, según la respuesta a la pregunta sobre las expectativas de los padres relacionadas con la escolaridad de sus hijos, un 68% de los padres tiene altas expectativas de escolaridad que podrían tener sus hijos, manifestando que alcanzará una carrera universitaria y/o magister en la Universidad.

CONCLUSIÓN

La familia es la primera comunidad de aprendizaje y núcleo central básico en el cual el niño construye su identidad y encuentra sus significados más personales. Es en la familia en donde se incorporarán las pautas y hábitos que posteriormente utilizará en su grupo social y cultural. Esta vinculación permite desde muy pequeños la posibilidad de conocer el medio e interactuar con lo que los rodea. Considerando su gran influencia en el desarrollo de los niños, será esta la que ofrezca los primeros acercamientos de los niños al mundo letrado. La inserción de los niños en la educación formal, hace imprescindible que como educadoras de párvulos en colaboración con las familias, debamos incluir en nuestras prácticas pedagógicas intervenciones que apoyen y fomenten las experiencias que desarrollen la literacidad en los niños, como la lectura compartida, lectura en voz alta, dialogar de temas interesantes para los niños/as, cantar, leer poesías, enseñarles trabalenguas, oportunidad para interactuar con el material escrito, entre otras, tanto en el aula como en el hogar, así como también, crear mayores instancias que den a conocer y orienten a los padres para que tomen conciencia de la relevancia de su rol como mediadores en el desarrollo de la literacidad, y de esta manera sean partícipes en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura con la institución, para ofrecer aprendizajes oportunos, significativos y relacionados con su contexto en el desarrollo lingüístico de los niños.

Al fomentar las experiencias que desarrollen la literacidad y trabajar en conjunto con las familias, debemos recordar que la literacidad al ser un *continuum* del desarrollo, se enriquece mientras existan experiencias que permitan la interacción social y diversidad cultural de los niños, en las bases de un aprendizaje con sentido y significado, centrado en experiencias que se desarrollen en la cotidianidad de la vida (DeBaryshe et al., 2000; Neuman & Roskos, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998).

La importancia de la interacción social y verbal en el marco de cada cultura, se verá mayormente influenciada por el papel clave que juegan los padres como facilitadores del aprendizaje. Mediante la participación de los niños en los acontecimientos de la vida cotidiana y en relación a las creencias y prácticas que sostienen las familias podrán afectar cognitivamente y emocionalmente en el desarrollo de los niños.

Es fundamental que como Educadoras de Párvulos podamos intervenir, orientar y mediar en la educación que imparten las familias hacia sus hijos en relación al tipo de experiencias que ofrecen los padres en sus hogares para el desarrollo de la literacidad inicial. Podemos intervenir informando a la familia sobre la importancia de su rol en la iniciación de la lectura y la escritura desde temprana edad, facilitándoles recursos como libros, cuentos, diccionarios, etc. Además incluir en nuestras prácticas educativas la lectura y escritura de manera cotidiana a través de lectura compartida de cuentos, lectura en voz alta, jugando a leer, pictogramas, entre otras alternativas.

Es por ello que se vuelve fundamental conocer las diversas realidades de cada familia y así facilitar, potenciar y/o reforzar las prácticas parentales que permiten guiar el proceso de desarrollo de literacidad de sus hijos.

Todo esto nos invita a reflexionar como educadoras sobre la calidad de las prácticas pedagógicas dentro del aula, permitiéndonos seleccionar y aplicar aquellas experiencias que desarrollen el dominio del lenguaje oral y escrito, las cuales sean cotidianas y tengan un propósito o sentido para los niños en relación con sus costumbres, creencias, cultura, características evolutivas y el contexto en el que se desenvuelven.

“La educación parvularia constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e

intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” (MINEDUC, 2001).

Respecto de nuestro estudio, existen limitaciones metodológicas que deben tomarse en cuenta al momento de interpretar los datos obtenidos en este estudio. En primer lugar, el cuestionario fue aplicado de dos maneras diferentes, lo cual pudo afectar los resultados. Por otra parte, el instrumento es en sí mismo limitado. Se trata de un cuestionario de tipo autoreporte, y al utilizar este tipo de instrumento trabajamos con lo que la persona ha querido declarar. Puede estar sujeto a omisiones por ejemplo, y la información recabada en este sentido, podría estar sujeta a sesgos.

Una segunda limitación estaría fundamentalmente - a nivel metodológico - en el formato del instrumento de investigación: en primer lugar, consideramos que la pregunta uno “Marque con una X las tres cosas de las que más habla con su niño o niña. MARQUE SOLO TRES”, debería reformularse para invitar a los padres a ordenar estas tres actividades seleccionándolas por orden de importancia para un mejor y exhaustivo análisis de sus respuestas; también consideramos que la pregunta 6, 8 y 9, deben cambiar la opción “Casi Nunca”, ya que esta palabra es muy ambigua y no representa la precisión de las respuestas, por lo que se debiera cambiar por la opción “Nunca”, la cual reflejaría una ausencia de la actividad que se describe en los indicadores.

Una tercera limitación necesaria de mencionar, fue la muestra reducida de participantes que no es lo suficientemente representativa de la región, por lo que no es posible generalizar los resultados obtenidos en este estudio. En conclusión, esta investigación, refleja las creencias y prácticas de literacidad, específicamente de los establecimientos en los que se aplicó el instrumento de investigación.

No obstante ello, la información permite valorar y caracterizar a las familias y sus prácticas de literacidad en un contexto de nivel socioeconómico bajo.

Gracias a este estudio fue posible dar cuenta que dentro de las familias investigadas no se practica la lectura compartida, así como también una diversidad de prácticas alfabetizadoras que desarrollan la literacidad inicial en los niños, como una actividad cotidiana o familiar para ellos, lo cual no facilitaría el desarrollo de la literacidad desde los primeros años de vida, ya que una de las actividades con mayor efecto para esto es la lectura de cuentos, en la cual se puede promover en los niños la comprensión y expresión del lenguaje oral, las relaciones entre lenguaje oral y escrito y el reconocimiento de las letras y palabras (Whitehurst & Lonigan, 1998). Frente a esto es fundamental que los adultos cercanos al niño, valoren y tomen conciencia de la importancia de las prácticas alfabetizadoras desde edad temprana, teniendo en cuenta que el desarrollo de literacidad ocurre en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad a través de experiencias significativas para los niños, por lo que la participación de los adultos y las familias en estas prácticas, suelen aportar efectos positivos en el lenguaje de los niños y en el desarrollo de la literacidad (Susperreguy et al., 2007).

Finalmente, podemos concluir que las prácticas alfabetizadoras y el contexto social y cultural del niño se ve influenciado por las creencias que los padres sostienen a diario y que se revelarían en sus prácticas. Es por esto que como Educadoras de Párvulos, al ser colaboradoras junto con la familia en el proceso de enseñanza, debemos conocer y valorar la realidad de cada contexto familiar, para buscar alternativas, estrategias, intervenciones, orientaciones y mediaciones que ayuden a desarrollar la literacidad en los niños dentro de sus hogares y en la educación formal.

También es importante fomentar hábitos relacionados con la lectura y la escritura en los padres, con el fin de naturalizar las prácticas de literacidad, ya sea de los padres por sí solos, como de los padres junto a sus hijos. De esta manera al tomar en cuenta el contexto y cultura en el que se desenvuelve el niño, el desarrollo de la literacidad tendrá más sentido y significado para él.

ANEXO

CUESTIONARIO PARA PADRES

- El objetivo de este cuestionario es conocer lo que las madres y padres creen y hacen en relación con el aprendizaje del lenguaje y de la lectura en los niños pequeños.
- No existen respuestas buenas o malas; sólo queremos saber qué es lo que usted hace en su casa en relación con la lectura y el lenguaje. Estas respuestas serán confidenciales.

Parentesco con el niño: _____

Edad: _____

Nivel educacional: _____

Sexo: Masculino _____ Femenino _____

Fecha: _____

Si usted tiene más de un niño o niña, por favor conteste todas las preguntas **en relación con el niño o niña que asiste a este nivel.**

IMPORTANTE

No conteste este cuestionario si usted no vive con el niño o niña.

1. Marque con una X las tres cosas de las que más habla con su niño o niña.

MARQUE SOLO TRES.

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Le digo cómo tiene que portarse. |
| <input type="checkbox"/> | Le explico cosas (cómo hacer algo, cómo funcionan las cosas). |
| <input type="checkbox"/> | Le digo lo que no tiene que hacer. |
| <input type="checkbox"/> | Le hablo de cosas que le interesan (animales, autos, dinosaurios, dibujos animados). |
| <input type="checkbox"/> | Le llamo la atención |
| <input type="checkbox"/> | Le hablo de emociones, sensaciones o sentimientos. |

2. ¿Aproximadamente cuántas horas de televisión DIARIA ve el niño o niña? Encierre en un círculo.

- a) No ve televisión
- b) Aproximadamente 1 hora diaria
- c) Aproximadamente 2 horas diarias
- d) Entre 3 y 4 horas diarias
- e) Más de 4 horas diarias

3. ¿Qué edad tenía su niño/a cuando usted u otro adulto le leyó un cuento por primera vez?

Encierre en un círculo.

- a) Menos de 6 meses.
- b) Entre 6 meses y 1 año.
- c) Entre 1 año y 2 años.
- d) Más de 2 años.
- e) Aún no le he comenzado a leer.

4. ¿Cuántos libros de cuentos para niños cree que hay en su casa? No tome en cuenta libros de actividades ni para pintar. Encierre en un círculo.

- a) No hay libros de cuentos para niños.
- b) Menos de 10.
- c) Entre 10 y 20.
- d) Más de 20.

5. ¿Cuántos libros en total cree que hay en su casa? (Incluyendo libros de actividades, para pintar, científico, biblia, etc.) Encierre en un círculo.

- a) Menos de 10.
- b) Entre 10 y 20.
- c) Entre 20 y 40.
- d) Más de 40.

6. ¿Cuántas veces a la semana usted realiza las siguientes actividades con su niño o niña?

| | | Casi Nunca | 1 a 2 veces a la semana | 3 a 6 veces a la semana | Todos los días |
|----------------|---------------------------------------|------------|-------------------------|-------------------------|----------------|
| 6 ^a | Le leo libros o miramos libros juntos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6b | Le cuento historias. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6c | Le canto canciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6d | Le recito poesías. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6e | Le enseño las letras | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|----|--------------------------|---|---|---|---|
| 6f | Dibujamos juntos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6g | Miramos revistas juntos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6h | Vemos televisión juntos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6i | Hacemos manualidades | 1 | 2 | 3 | 4 |

7. ¿Hay otra persona que le lea libros infantiles al niño o niña? __SI __NO

7a. Si contestó SI: ¿Quién es esa persona? _____

7b. ¿Cuántas veces a la semana esa persona le lee libros infantiles al niño o niña? Encierre en un círculo.

- a) Casi nunca
- b) 1 a 2 veces a la semana
- c) 3 a 6 veces a la semana
- d) Todos los días

8. ¿Cuántas veces a la semana su niño o niña realiza las siguientes actividades por sí solo(a)?

| | | Casi Nunca | 1 a 2 veces a la semana | 3 a 6 veces a la semana | Todos los días |
|----|-----------------------------|------------|-------------------------|-------------------------|----------------|
| 8a | Mira libros o juega a leer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8b | Juega con juegos didácticos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8c | Dibuja | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8d | Juega a escribir | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8e | Mira revistas | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Encierre en un círculo cuántas veces a la semana usted realiza las siguientes actividades.

| | | Casi Nunca | 1 a 2 veces a la semana | 3 a 6 veces a la semana | Todos los días |
|----|---|------------|-------------------------|-------------------------|----------------|
| 9a | Lee libros por gusto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9b | Lee para su trabajo o sus estudios (manuales, libros de texto). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9c | Lee revistas | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|----|------------------------------------|---|---|---|---|
| 9d | Lee el diario | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9e | Escribe cartas o emails personales | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9f | Escribe para su trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |

10. ¿Qué tan importantes cree usted que son estas cosas para que los niños tengan éxito en el colegio? (1= no es importante, 2= poco importante, 3= importante, 4=muy importante).

| | | No es Importante para tener éxito en el colegio | Es poco Importante para tener éxito en el colegio | Es importante e para tener éxito en el colegio | Es muy importante para tener éxito en el colegio |
|-----|-----------------------------|---|---|--|--|
| 10a | Darles afecto y seguridad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10b | Enseñarles a ser ordenados | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10c | Enseñarles a ser obedientes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10d | Hablarles mucho | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10e | Leerles cuentos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10f | Enseñarles las letras | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|-----|------------------------------------|---|---|---|---|
| 10g | Enseñarles a escribir sus nombres. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10h | Darles libros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10i | Darles papel y lápices | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10j | Darles juegos didácticos | 1 | 2 | 3 | 4 |

11. ¿Qué nivel de educación cree usted que alcanzará su niño(a)? Encierre en un círculo.

- a) No terminará la Enseñanza Básica
- b) Completará la Enseñanza Básica
- c) No terminará la Enseñanza Media
- d) Completará la Enseñanza Media en un establecimiento técnico profesional
- e) Completará la Enseñanza Media en un establecimiento científico humanista
- f) Completará una carrera en un instituto profesional o centro de formación técnica
- g) Completará una carrera en la universidad
- h) Completará un postgrado en la universidad.

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA PARTICIPACIÓN

REFERENCIAS

- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., & Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo Emocional. Clave para la primera infancia: E. Duro, & R. Gorodisch, Edits.)
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*: New Jersey. Psychology Press.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Recherche en Sciences Sociales*.
- Braslavsky. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, Natali, N., & Rosen, N. (1991). Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. *Lectura y vida*, 12(1), 10-19.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 32-43.
- Campos, E. D. F. (2008). Creencias y matemáticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*(4).
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Paper presented at the Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción.
- Caubet, Y. F. (2013). Sociedad de la información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio*(14/16).
- Condemarín, M. (2004). Redefinición de la Literacidad y sus implicancias en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. *Lectura y Vida—Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Cuesta, C. (2010). Concepciones de la familia y el maestro sobre el aprendizaje de la lengua escrita en niños preescolares. *Legenda*, 13(10), 182-195.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für *Mathematikdidaktik*, 43-50.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (Vol. 5:): Barcelona Graó.
- Ferreiro, & Palacios, M. G. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura: Siglo XXI*.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito* (Vol. 21): Editorial Paidós.
- Griffin, P., Burns, M. S., & Snow, C. E. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*: National Academies Press.
- Guevara-Benítez, Y., Rugerio, J. P., Delgado-Sánchez, U., Hermosillo-García, Á., & López-Hernández, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel

- sociocultural: una evaluación conductual Emergent literacy within preschool children from low socio-cultural levels: A behavioral assessment.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(01), 49-76.
- Kalman, J. (1996). Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje. *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina/Tarea/UNESCO-OREALC, 141-160.
- Leseman, P. P., & van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20.
- Madding, C. (1999). Mamá e hijo: The Latino mother-infant dyad. *Multicultural Electronic Journal of Communication Disorders*, 1(2).
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana* (Vol. 23): .Madrid, Ediciones Morata.
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 29(1), 69-92.
- MINEDUC. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.
- MINEDUC. (2013). *A Viva Voz. Lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Ercilla.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (1998). *Children Achieving: Best Practices in Early Literacy*.
- Ortega de Hocevar, S. E. (2008). *Hacia la alfabetización ¿Cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial?* Paper presented at the II Congreso Internacional y X Encuentro Nacional, Mendoza.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. *Jl Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 70-85.
- Riquelme, F. M. E. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*.
- Salazar-Reyes, L., & Vega-Pérez, L. O. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2).
- Sánchez, E. M. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196.
- Seda, I., Swartz, S., Shook, R., Klein, A., & Hagg, C. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg, *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- Spedding, S., Harkins, J., Makin, L., & Whiteman, P. (2007). Investigating children's early literacy learning in family and community contexts. Reviews of the recent literature. Australia: Department of Education and Children's Services.
- Stein, A., & Rosemberg, C. (2012). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas: la familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE Nueva Época*, 23, 9-22.

- Susperreguy, M., Strasser, K., Rosa Lissi, M., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*: ERIC.
- UNESCO, O. (2003). Literacy skills for the World of tomorrow. Further results from PISA 2000. *Organization for Economic Cooperation and Development, Paris*.
- Villalón, Bedregal, P., & Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los meses de vida*: Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Viñao, A., Moreno Martínez, P. L., & Navarro García, C. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Pedro Luis Moreno Martínez y Clotilde Navarro García (coords.), Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos. Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3(1), 5-19.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.