

# Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador

*Parental conceptions on family literacy*

**Elisabeth María González<sup>1</sup>**

 <https://orcid.org/0000-0002-7386-9175>

Instituto de Lectura y Escritura – Facultad de Educación  
Universidad Nacional de Cuyo  
[elisabethgonzalez@fed.uncu.edu.ar](mailto:elisabethgonzalez@fed.uncu.edu.ar)  
[eligonzalez777@gmail.com](mailto:eligonzalez777@gmail.com)

## Resumen

Este artículo se propone analizar las entrevistas de los padres de Nivel Inicial en el marco de la tesis de Maestría en lectura y escritura de la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) “Las concepciones de los padres de Nivel Inicial en el proceso alfabetizador” (González 2019)<sup>2</sup>. Este estudio tiene como referencia investigaciones psicoeducativas realizadas en España y en Argentina sobre las concepciones implícitas (vid. Pozo, Schauer, Perez Echeverría, Mateos, Martín & Cruz 2006) y profundiza el estudio de las representaciones sociales focalizadas en el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Una problemática que subyace a toda la investigación es la cuestión de la desigualdad social y sus múltiples vínculos con la escolarización y el trabajo docente. En este sentido, y por su relación con el fracaso escolar masivo, se ha constituido en una de las mayores preocupaciones del campo de la investigación educativa en las últimas décadas (Lus 2006). La familia es el primer núcleo educativo porque en su ambiente media un aprendizaje íntimamente unido a aspectos contextuales,

---

1 Recibido: 13.10.2020 | Aceptado: 29.10.2020

2 La tesis es dirigida por la Mgter. Susana Ortega de Hocevar y codirigida por la Mgter. Carmen Castro.

procedimentales y pragmáticos que favorece el desarrollo de sus miembros al hacer referencia a un grupo natural de personas unidas por lazos emocionales y de parentesco que están juntas un tiempo prolongado (Delucía 2014). La metodología de este trabajo es descriptiva y comparativa e indaga sobre la alfabetización temprana en el hogar para mediar la importancia del papel de la familia en estos primeros acercamientos que el niño tiene con la lengua escrita. Se implementó una serie de talleres para padres, abuelos y cuidadores desde el año 2014 al 2018 en instituciones del departamento de Guaymallén de la ciudad de Mendoza. Uno de los resultados destacados de esta investigación es que se demuestra que uno de los grandes desafíos del trabajo con las concepciones implícitas es llegar a elaborar espacios para poder visualizar estos marcos de creencias y descubrir la dinámica y los procesos de cambio representacional. El análisis de las entrevistas, que son uno de los instrumentos utilizados en el trabajo de investigación, pone en evidencia la importancia de las interacciones que se dan en el ámbito escolar entre los docentes y los padres para poder explicitar, discutir, negociar y hasta modificar estas representaciones que, debido a su carácter procedimental e implícito, son difíciles de reconocer.

**Palabras claves:** concepciones implícitas, psicología educacional, alfabetización temprana, alfabetización familiar.

### **Abstract**

This article aims to analyze the interviews of the parents of the Initial level as part of the Master's thesis in reading and writing of the Faculty of Education (FED) of the National University of Cuyo (UNCuyo) "The Conceptions of Initial Level parents in the Literacy Process" (González 2019). This study has as reference the psychoeducational researches developed in Spain and Argentina about the implicit conceptions (Pozo, Schauer, Perez Echevería, Mateos, Martín & Cruz 2006) and deepens the study of social representations focused on the learning and teaching of written language. A problem that underlies all the research is the question of social inequality and its multiple links to schooling and teaching work. In this sense, and due to its relation with massive school failure, it has become one of the biggest concerns in the field of educational research in recent decades (Lus 2006). The family is the first educational nucleus because in its environment mediate a learning that is intimately linked to contextual, procedural and pragmatic aspects that favor the development of its members by referring to a natural group of people united by emotional and kinship ties who are together for a long time (Delucía 2014). The methodology of this work was descriptive and comparative

and inquired about early literacy at home to mediate the importance of the role of the family in these first approaches that the child has with the written language. A series of workshops for parents, grandparents and caregivers were implemented, from 2014 to 2018, in institutions of the department of Guaymallén in the city of Mendoza. One of the results that stand out from this research is that it is demonstrated that one of the great challenges of working with the implicit concepts is to get to elaborate spaces to be able to visualize this framework of beliefs and discover the dynamics and processes of representational change. The analysis of the interviews, which are one of the instruments used in the research work, highlights the importance of the interactions that take place in the school environment between teachers and parents, in order to be able to make explicit, discuss, negotiate and even modify these representations which, due to their procedural and implicit nature, are difficult to recognize.

**Keywords:** Implicit conceptions, educational psychology, early literacy, family literacy.

## Introducción

Este trabajo se propone analizar tres de las entrevistas que forman parte del corpus de la investigación marco, que tuvo como objetivo identificar y comparar las concepciones de los padres con respecto al proceso alfabetizador de los niños que asisten a las salas de 4 y 5 años del Nivel Inicial en escuelas de zonas rurales y escuelas de contextos vulnerables del departamento de Guaymallén de la provincia de Mendoza durante el 2014 al 2018. Además, pretendió generar, desde las instituciones, espacios comunes donde se pueda recuperar el diálogo y encuentro fecundo, que promuevan no solo una alfabetización plena y exitosa de los niños, sino también su formación integral.

El presente trabajo aborda una problemática que subyace tanto a los graves problemas que el sistema educativo tiene al no poder revertir la repetición en los primeros años de la educación básica como en la reflexión acerca de la idea del fracaso escolar masivo y educabilidad, ideas cuestionadas y resignificadas desde líneas de investigación psicoeducativas

(Baquero, Pérez y Toscano 2008 y Lus 2006) que analizan la necesidad de recuperar la confianza en la capacidad de aprender que tienen los pequeños de sectores populares.

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

Se siguió la línea de investigación psicoeducativa del equipo del Dr. Juan Ignacio Pozo (2006), quien ha publicado varios estudios en los que observa y analiza las concepciones que tanto los profesores como los estudiantes despliegan cuando se involucran en el proceso de enseñanza aprendizaje. También desarrollan una serie de constructos teóricos y enfoques en relación con la formación docente, sus prácticas, las tecnologías, los modelos de enseñanza y el papel de la familia, que son base del procesamiento y análisis de datos de esta investigación (Pozo, et al. 2006).

El desafío más grande que tuvo este estudio fue ofrecer a las instituciones una serie de talleres que tuvieron en un primer momento la intención de trabajar en el ámbito de la alfabetización familiar en forma sostenida y sistemática con los padres del nivel inicial para dar difusión a los aportes de las investigaciones sobre el valor cultural de la escritura, la alfabetización temprana (Neuman y Roskos 1998) y el desarrollo de los procesos superiores en los primeros años de vida (Vigotsky 1979).

En segundo lugar, se propuso favorecer espacios de encuentro para explicitar ese conjunto de creencias, saberes y representaciones con respecto al proceso alfabetizador de los hijos y que funcionan como verdaderos marcos de referencia para opinar, juzgar y tomar decisiones. En tercer lugar, pero no menos importante, se formó un grupo de referentes con la intención de formar recursos humanos en el campo para

institucionalizar proyectos de alfabetización familiar que trabajen desde talleres donde se les dé la voz a los padres y tanto los docentes como la institución conozcan los espacios de pertenencia de cada niño.

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

Es importante destacar que, además de indagar acerca de las concepciones implícitas de los padres, se trabajó en forma sistemática desde el año 2014, ya que, a partir de la aplicación de las encuestas se realizaron talleres con los padres de las salas de 4 y 5 años. Este hecho favoreció el trabajo de validación de los instrumentos y se pudo integrar al PEI (Proyecto Educativo Institucional) el Proyecto de Alfabetización Familiar en todas las instituciones donde se trabajó.

En un primer momento, se explicita brevemente el marco teórico que sustenta la investigación, luego se describe la metodología empleada para la obtención del corpus y, posteriormente, se analizan la desgrabación de tres entrevistas. Para finalizar, se presentan las conclusiones que confirman las hipótesis desde donde se comenzó el estudio base.

## **Marco teórico**

### **1. La alfabetización y los nuevos desafíos**

La alfabetización es un hecho con implicancias sociales, políticas, históricas, antropológicas y educativas que pocas veces familia o docentes miden

y pesan en toda su magnitud. Según Pinker (2006) la mente humana es el vestigio arqueológico más importante y viene dotada de ciertas competencias, capacidades y recursos cognitivos. Pero es el proceso de alfabetización, es decir, el proceso de incorporación a una cultura, el que transforma esas capacidades y hace posibles nuevas formas de pensar, de sentir y de vivir. Así, la antropología considera que la invención de la escritura –progresivamente más conceptual desde los sistemas pictóricos hasta los alfabéticos— ha sido un hecho revolucionario para la evolución humana.

Este trabajo concibe la alfabetización desde una perspectiva vigotskyana, en la que es fundamental entender la historia de la evolución de los signos para acceder a una correcta mediación de la escritura (Vigotsky 1964). La lectura y la escritura, enfocadas desde una perspectiva cognitiva, son consideradas como actos cognitivos resultantes siempre de un aprendizaje guiado o mediado por un adulto alfabetizado o un par avanzado (Vigotsky 1979) en una etapa decisiva de la onto y la psicogénesis del sujeto.

Es decir, se considera a la alfabetización como un proceso complejo que va más allá de la traslación de la lengua hablada al lenguaje escrito ya que supone tomar conciencia del funcionamiento del sistema, es decir, el dominio de la lengua escrita que a la vez favorece el incremento del lenguaje oral y la capacidad de reflexionar intencionalmente sobre el lenguaje (Solé 1992).

Al surgir nuestro sistema formal de educación se sostenía que había una edad para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura; por eso la ley estableció la obligatoriedad escolar a partir de los 6 y 7 años. Sin embargo, en la década del 50 cuando había avanzado el proceso social de la alfabetización a grandes mayorías comenzó a ser frecuente que llegaran a la escuela niños que ya sabían leer (Braslavsky 2004). Estos niños pertenecían principalmente a hogares con padres letrados, con muchas expectativas para que los hijos aprendieran a leer y que habían crecido en

un ambiente alfabetizado, con abundantes libros, rutinas de lectura y escrituras.

Los investigadores, entre los cuales se puede nombrar a Sulzby & Barnhart (1992), definieron a este fenómeno como *alfabetización emergente*. Incluía a las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que se dan antes de la alfabetización convencional y que se dirigen hacia ella y se tomaban como parte legítima del del proceso. Según el avance de numerosas investigaciones, surge el movimiento de la alfabetización temprana desde una perspectiva socioconstructivista (Neuman & Roskos 1998), que contempla al mismo fenómeno, pero presenta una nueva descripción de las particularidades básicas de la alfabetización en las primeras edades. Las características más destacadas de esta nueva denominación influyen directamente en los programas y propuestas ya que aluden a realidades concretas del campo como, por ejemplo, la superioridad de los programas inclusivos y la diversidad como variable inherente al desarrollo de la lengua escrita en los niños pequeños (Borzzone 2009).

El salto cualitativo que se comenzó a observar en las capacidades simbólicas de los niños alrededor del año y medio de vida invitó a pensar en la existencia de procesos evolutivos y de mecanismos cognitivos comunes a diferentes representaciones simbólicas. Es decir, que existiría una habilidad que atraviesa todas las representaciones simbólicas (Karmiloff-Smith 2005, Rogoff 1993, Nelson 1996, Tomasello 2007 y Ortega de Hocevar 2005). Las últimas investigaciones en neurociencia afirman que el bebé nace con una capacidad increíble de adquirir palabras en tiempo récord en el plano de la comprensión del lenguaje, su cerebro es un verdadero genio de las estadísticas (Dehaene 2019). Así el lenguaje se convierte en el gran catalizador de los cambios cognitivos de la primera infancia.

Desde esta perspectiva, es evidente que un niño inicia su alfabetización mucho antes de ingresar a la escuela y que el desarrollo de esta

alfabetización está altamente influenciado por la calidad y la cantidad de las actividades relacionadas con la lengua escrita que el pequeño realice en el hogar, así como por el grado en que se involucre en ellas (Purcell-Gates 1996). Estas nuevas concepciones, toman gran relevancia si se considera que en las últimas décadas del siglo pasado la escuela inició un proceso de integración de niños que antes eran excluidos del sistema por determinadas capacidades especiales a nivel sensorial, corporal o intelectual. De esta manera, el nuevo siglo comienza con una fuerte demanda de inclusión de los alumnos que la escuela rechazó sistemáticamente por causas sociales y culturales, y contradecir así os principios democráticos que le dieron origen (Martínez Domínguez 2011).

A partir de la década de los 90 se introduce la variable del medio social en el proceso de cognición y se comprende mejor la ruptura que aparece entre los rendimientos escolares de diferentes orígenes sociales y culturales. La interdisciplinariedad comienza a insertarse en el ámbito educativo para orientar los análisis de las problemáticas específicas que se abordan. La psicología educacional surge como el resultado de una compleja interacción entre las demandas del sistema educativo, la respuesta científico- profesional a tales demandas con las características del entramado social en que ambas se desenvuelven (Báez de la Fe 1993).

Esta diferencia se agudiza cada año entre los niños con alfabetización temprana y aquellos que no lo han vivido. Dicho análisis, lleva a la consideración de que no todos los niños han vivido este proceso de contacto con el lenguaje escrito de la misma manera, lo que provoca una situación de desventaja con respecto a quienes sí lo han experimentado (Ortega de Hocevar 2014).

Desde la psicología educativa (Baquero, Cimolai y Pérez Toscano 2005) se comienzan a analizar ciertos problemas presentes en la definición, usos y supuestos que adopta la noción de “educabilidad” y de “condiciones de educabilidad” de los sujetos. En particular, se analiza la presencia de



supuestos psicoeducativos en las concepciones sobre educabilidad y su relación con las causas atribuidas al fracaso escolar masivo.

Desde una perspectiva crítica, el problema de la educabilidad es considerado desde un enfoque situacional, el cual insiste en la necesidad de no ponderar a la educabilidad como una capacidad subjetiva -como una suerte de atributo sustantivo de los sujetos- y en poner en cuestión aquellas explicaciones que centran su mirada en el individuo como unidad última de análisis. Como resultado de este *giro contextualista* en el abordaje habitualmente utilizado en términos de «capacidades diferenciales de adaptarse al formato escolar previsto» parece invertirse, en tanto que es la institución escolar la que debería adecuarse a las particularidades de su matrícula. Es decir, es la situación escolar, la que debe entenderse como superficie de emergencia de las condiciones de educabilidad (Baquero et al. 2005:131).

En este mismo sentido, se hace indispensable que las instituciones trabajen estas problemáticas principalmente a nivel docente, para reflexionar y cambiar las fuertes representaciones que se dan en contextos vulnerados con las “profecías autocumplidas.” Y su vínculo con las familias para recuperar fortalecer el contrato familia/escuela e indagar el ámbito de pertenencia de cada niño para dar a conocer los nuevos aportes sobre la alfabetización temprana que involucra directamente al entorno más cercano de los niños.

## **2. La alfabetización familiar**

El desarrollo de una corriente de investigación en torno a la alfabetización familiar (Wasik y Herrmann 2004) tuvo lugar como consecuencia de investigaciones sobre la alfabetización temprana –en la segunda mitad del siglo pasado– quienes reúnen suficiente evidencia empírica que relaciona la alfabetización familiar con el buen rendimiento escolar de los niños y, por consiguiente, una trayectoria educativa significativa y exitosa. Estas investigaciones fueron un acontecimiento de suma importancia porque dieron lugar a nuevos modelos en la pedagogía de la lengua escrita e

influido directamente en la evolución de los paradigmas psicoeducativos y socioculturales (Braslavsky 2005).

La familia es el primer núcleo educativo porque en su ambiente media un aprendizaje íntimamente unido a aspectos contextuales, procedimentales y pragmáticos, que favorece el desarrollo de sus miembros al hacer referencia a un grupo natural de personas unidas por lazos emocionales y de parentesco que están juntas un tiempo prolongado (Delucía 2014).

En la actualidad hay varias perspectivas acerca de la alfabetización familiar que se vinculan principalmente a la complejidad del concepto mismo de familia, particularmente en esta época. Por eso, no existe una definición clara y precisa. Sin embargo, hay consenso para entender la alfabetización familiar como los modos en que las distintas familias o constelaciones parentales se desenvuelven y comparten con sus hijos el uso del lenguaje escrito (Ortega de Hocevar 2014).

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

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

En la actualidad, tanto padres como educadores enfrentan un mundo que se ha tornado impredecible, con transformaciones vertiginosas, contradicciones y amenazas constantes a nivel social, político y económico. Familias y escuelas se vinculan indirecta y parcialmente en función de los

niños que educan, pero lo hacen desde sus propias metas, ámbitos y alcances, con sus propias perspectivas e intereses. “Debido a esta ineludible interdependencia, que se resuelve en ese campo o espacio de vinculación, se plantean exigencias mutuas y se afectan entre sí con sus propias crisis internas” (Coronado 2012:17).

La familia, como sistema en continua transformación, junto con la escuela, se verá involucrada en los inminentes cambios paradigmáticos de la educación y la sociedad. Las nuevas configuraciones familiares, los sistemas de configuración alternativos, la complejidad de la sociedad, desafían nuestra imaginación y modifican algunos mitos sólidamente instalados en nuestro medio. No obstante, la familia actual, pese a los problemas sociales, debe continuar acompañando a sus hijos en lo que respecta a la educación (Delucía 2014: 79-80).

Este trabajo sostiene que la alfabetización familiar puede desempeñar un papel crucial en la educación de las poblaciones socialmente vulneradas y que los sistemas tradicionales de educación no están pudiendo atender. Por eso, se hace indispensable recuperar el contrato familia-escuela desde el reconocimiento de un contexto poroso que interpela a los diferentes actores a realizar nuevos pactos que reconozcan tanto las nuevas configuraciones como las responsabilidades, desafíos, urgencias, límites y alcances de cada uno de los actores (Coronado 2012).

Solo en un contexto de trabajo cooperativo, que los padres reclaman insistentemente en cada taller, se debe pensar hoy este sistema educativo en crisis para buscar nuevos caminos, no como mera originalidad, sino como forma competente de gestar cambios positivos a través de propuestas que respondan los requerimientos de cada contexto. Se debe volver a la fuente; Augusto Cury (2012) en su libro *Padres brillantes maestros fascinantes*, enfatiza que:

[...] no escribo para héroes, sino para personas que saben que educar es cultivar el más bello y complejo arte de la inteligencia, es creer en la vida pese a la adversidad, es tener esperanza en el futuro, aunque el presente

llene de decepción, educar es sembrar con sabiduría y cosechar con paciencia, es ser un buscador de pepitas de oro que va tras los tesoros del corazón (Cury 2012:13).

La realidad interpela ética y profesionalmente a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los más pequeños. Por eso, se trabajó en el nivel primario para la prevención del fracaso escolar según Darrault (2000). Este autor sostiene que hay tres niveles de prevención: la primaria, destinada a prevenir la aparición de signos de dificultades consumadas, es decir, antes que el niño comience la educación formal; la secundaria, dirigida a los niños que ya manifiestan signos de inadaptación y de dificultades comprobadas y la terciaria, destinadas a alumnos en peligro de ser expulsados del sistema.

Finalmente, se trabajó para atender a un aspecto muy focalizado de la diversidad, el que involucra a la familia, para garantizar que los sujetos lleguen a la educación formal con una alfabetización temprana que implique horas de lectura y de contacto con el lenguaje escrito, las cuales tienden a garantizar el logro de aprendizajes relevantes para el ámbito cultural y escolar (Braslavsky 2005) e impactan directamente en el logro de trayectorias educativas significativas, continuas y completas.

### **3. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza**

Las teorías implícitas son estructuras conceptuales que tratan un campo delimitado de problemas y cumplen funciones interpretativas, explicativas y predictivas. Tienen una fuerza decisiva ya que inciden directamente en el plano de la percepción de la realidad, la actividad cotidiana, la toma de decisiones y también en la reconstrucción o evocación de lo vivido (Scheuer, De la Cruz y Pozo 2010). Las teorías implícitas son antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que nuestra tradición organiza las actividades de educación y transmisión del conocimiento. Por eso debemos situar la historia cultural del aprendizaje como una actividad social.

Como ya lo afirma Ortega y Gasset (1940), los seres humanos somos ante todo herederos, y tener conciencia de esa herencia es tener conciencia histórica, que nos humaniza en la medida en que nos ayuda a comprender nuestra naturaleza y en esa medida hace posible *repensarla* y, si es necesario, *cambiarla*. “Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas proponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. [...] En ellas vivimos, nos movemos y somos” (Ortega y Gasset 1940:29).

Es necesario señalar que esos dispositivos mentales que *hacen posible* el aprendizaje de la cultura son también dispositivos que *restringen* las culturas del aprendizaje haciendo en nosotros desarrollar la capacidad o incapacidad de entender unas concepciones frente a otras. Por poner un solo ejemplo, si nuestras creencias sobre el aprendizaje no atribuyen a los demás los propios estados mentales, será más difícil entender estados mentales y representaciones alejadas de las propias, como exigen las teorías cercanas a los enfoques constructivistas (Pozo et al. 2006).

Otro gran desafío que enfrentan todas las disciplinas que se han abocado al estudio de estas representaciones sociales, entre ellas la psicología educativa, es cómo generar instrumentos que puedan recoger muestras de estos sistemas. El primer paso, según estos investigadores es generar estados de conciencia de estos marcos referenciales que rigen nuestros actos para poder identificarlos, compararlos y, por consiguiente, estudiarlos. Se refuerzan estos conceptos porque muchas veces el conocimiento al que se puede acceder es solo la punta del iceberg bajo el que navegan buena parte de esos supuestos y creencias implícitas sobre el mundo (Scheuer et al. 2010).

Las culturas del aprendizaje evolucionan en cada sociedad a medida que cambian las demandas de conocimiento y, con ellas, las epistemologías y las tecnologías que soportan ese conocimiento (Ferreiro 2008). De este modo, se requiere entender que esas diferentes culturas del aprendizaje que vamos a contrastar, esas distintas herencias culturales transmitidas

“sin testamento” son también producto de una segunda herencia, aún más primordial: la de un sistema cognitivo, una mente humana.

Este sistema cognitivo no solo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como actividad social y cultural (Pozo et al. 2006). La escritura como invención antropológica pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural ya que está relacionada con el dominio de sistemas externos (Vigotsky 1964). Representa una de las conquistas fundamentales dentro de la evolución de la humanidad, ya que habilita la capacidad particular de representar la realidad a través de palabras. Aprender a escribir transforma la mente del sujeto, facilita el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales y supone un cambio en la condición humana (Cassany 2000 y Ortega de Hocevar 2004).

#### **4. Interacciones y espacios de explicitación**

Si bien se encuentran muchos estudios sobre las características particulares del discurso considerado educacional, que se produce en el aula en la interacción docente-alumno y alumno-alumno, hay poca producción científica sobre la importancia que revisten las interacciones entre docentes y padres de niños pequeños.

Se toman líneas de investigación que consideran al discurso como una actividad en la que se construye conocimiento, es decir, se considera una dimensión semiótica donde no solo se produce, sino que se negocia significado (Cubero Pérez, Cubero Pérez, Santamaría, Santigosa, Mata Benítez, Ignacio Carmona y Prados Gallardo 2008). En este mismo sentido, se destaca la generación de los espacios ofrecidos desde las instituciones a las familias a través de los talleres.

Trabajar con los modos de convivencia familiar, los vínculos que en esta se establecen y las pautas de crianza que ponen de relieve cómo inciden en el desarrollo de los sujetos, permitió evidenciar en el grupo de padres una perspectiva que todo padre debe saber: la necesidad de trascender eventuales crisis personales, económicas, laborales y conyugales para

poder cuidar y hacerse cargo de los hijos, para ofrecerles contención afectiva y seguridad (González 2019:73).

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

Según Pozo (2006) y las investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre el cambio conceptual, que llevaría paulatinamente a un cambio de actitud, el cambio representacional no puede ser entendido como un cambio de un conocimiento por otro científicamente más correcto. Requiere principalmente conocer la forma en que coexisten múltiples representaciones sobre el mismo problema, aspecto del mundo o incluso sobre la misma tarea, tanto en contextos interpersonales como dentro de la misma persona (Pozo et al 2006 y Scheuer et al. 2010).

En este *tomar conciencia*, de las actitudes o mecanismo cotidianos, que caracteriza a las concepciones implícitas, se podrían garantizar procesos de explicitación y reflexión que dieran como resultado procesos de cambio más auténticos y estables.

## **Metodología**

El estudio marco de este artículo siguió un diseño descriptivo y comparativo. Se tomó como unidad de análisis los padres del Nivel Inicial respecto a las concepciones implícitas sobre el proceso alfabetizador de

sus hijos y su posible impacto sobre el mismo. Este estudio se desarrolló en instituciones del departamento de Guaymallén de la ciudad de Mendoza.

En primer lugar, se partió de la hipótesis que los padres desconocen que las bases de la comunicación oral y escrita se cimientan mucho antes de que el niño ingrese a la escolaridad formal. La otra hipótesis que se sostuvo consideró que si la familia dispusiera de esta información trabajaría en esta dirección para favorecer el desarrollo integral de sus hijos.

Como emergente y necesidad del campo se formó un grupo de referentes formados por la supervisora, algunas directoras, docentes en actividad, docentes en cambio de función, bibliotecarias y algunas madres de barrios de contextos vulnerados que ayudaron a la difusión de los talleres. Con este grupo se realizaron reuniones cada dos meses en las que se construía posibles presentaciones para cada contexto y se compartía experiencias, recursos y materiales bibliográficos.

Desde este equipo surgió la inquietud de realizar entrevistas filmadas en forma voluntaria para poder dar la voz a los padres que participaban en los talleres. Se justificó el trabajo metodológico con las entrevistas porque aportan un testimonio no solo reiterado sino relevante en cuanto a las hipótesis formuladas.

## **Resultados y discusión**

De los instrumentos implementados en la investigación marco se recuperan para el análisis tres desgrabaciones de las 25 entrevistas que se realizaron. Si bien el factor tiempo y la inseguridad o miedo a la exposición fueron limitaciones importantes, se tuvo la cooperación de varios padres que accedieron a participar de la experiencia y a los que les debo el mayor de los reconocimientos.

Una de las preguntas que se les hizo fue: ¿Qué fue lo más valioso que se lleva del taller?



Madre 1: Yo no sabía que la lectura que a través de la lectura era tan importante para enseñarle a la nena. Por ahí no sabía cómo enseñarle... y es con lo cotidiano... Yo no sabía eso... Yo siempre le leo a ella, pero cuentitos así que no... LAS RIMAS, yo no sabía que eran tan importantes LAS RIMAS.

Esta mamá en su corto relato afirma categóricamente que desconocía los aportes de las nuevas investigaciones: *“Yo no sabía que la lectura que a través de la lectura era tan importante”* como un elemento fundamental para ayudar a su nena. Con gran claridad y sencillez expresa su gran descubrimiento: *“y es con lo cotidiano...”*, a la vez que vuelve a reafirmar su falta de conocimiento: *“Yo no sabía eso...”*. Y termina con una segunda construcción de significado con base en su desconocimiento: *“LAS RIMAS, yo no sabía que eran tan importantes LAS RIMAS.”*

Madre 2: **“- Me doy cuenta que tengo que escuchar más a los chicos.** Por ahí... por supuesto que ellos te están hablando y hablando y uno por ahí les corta la palabra y.... **Y ahora tomo más en cuenta que tengo que escucharlos** para que me cuenten, a ver...y que expresen en realidad lo que ellos sienten por ahí o algún problema que tienen. **Mayormente les he cortado... bueno después o a ver estoy haciendo no me molestes o estoy escuchando algo, no molestes.** Y eso, creo **que para mí me sirve mucho en ese aspecto de escucharlos más”**.

Este testimonio también permite confirmar la primera hipótesis del estudio: que el conocimiento científico producido desde las ciencias no llega a los actores específicos. Aunque no manifiesta explícitamente la actitud de cambio, el descubrimiento o explicitación de su intervención *“en*

*lo cotidiano*” puede indicar lo factible de los cambios que se propusieron en el taller.

La segunda entrevista que se analiza refleja claramente la explicitación de una creencia, muy común en los mayores a cargo de niños: que el discurso de los más pequeños no tienen categoría de “importante.” En este sentido, la mamá manifiesta a nivel conciencia: *“Me doy cuenta que tengo que escuchar más a los chicos”* para permitirles expresar sus sentimientos o un problema que puedan tener sus hijos. Luego enfatiza que los niños hablan mucho y realiza un recordatorio de sus propias palabras: *“Mayormente les he cortado... bueno después o a ver estoy haciendo no me molestes o estoy escuchando algo, no molestes”*. Finalmente realiza un nuevo reconocimiento a los intercambios y comentarios realizados en el taller: *“creo que para mí me sirve mucho en este aspecto de escucharlos más”*.

Madre 3: “-Bueno... más que nada lo que me ha llamado la atención... es la viñeta de Chanti. **El concepto con el que me voy** es que **tengo que cambiar** a la hora de corregir a mi hijo, porque una de las cosas que yo hacía **era corregirlo constantemente mientras él me contaba lo que a él le pasaba**. Y bueno, **ahora no**, voy a aplicarlo de otra manera. **Voy a esperar que él me cuente y luego yo decir lo mismo que él me contó nada más que diciendo bien las palabras**. Porque sino también una de las cosas que **podemos provocar es que se inhiba porque no me quiera contar más** sus cosas para no escuchar a la mamá que lo corrige.”

Se confirma que el espacio del taller le ha brindado un marco de referencia para volver sobre actitudes y prácticas cotidianas que claramente ha descubierto que pueden perjudicar el desarrollo de su hijo y que se propone cambiar.

El registro de la mamá 3 habla del *“concepto con el que me voy”* explicitando claramente la construcción de significado seguido de la

voluntad de cambiar en dirección del descubrimiento realizado: *es que tengo que cambiar a la hora de corregir a mi hijo*. Se puede inferir que ha logrado explicitar una creencia, muy arraigada en los papás que es corregir a sus hijos cuando se expresan. Da el ejemplo contextualizado y específico donde implementará la nueva estrategia o actitud y refuerza el cambio con un adverbio de tiempo “*ahora no*”. Y termina ejemplificando su propósito “*Voy a esperar que él me cuente y luego yo decir lo mismo que él me contó nada más que diciendo bien las palabras*”.

También, y en forma reiterada, se advierte que el espacio del taller le ha brindado a la entrevistada un marco de referencia para volver sobre creencias y actitudes que claramente ha conceptualizado. Además, inmediatamente realiza el propósito de cambio y visualiza una de las posibles consecuencias si mantiene en el tiempo su actitud errónea: “*podemos provocar que se inhiba porque no me quiera contar más*”.

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

## **Conclusión**

El análisis de estas entrevistas permite reafirmar la importancia del trabajo con los padres del Nivel Inicial al favorecer espacios diálogo y reflexión para abordar aspectos específicos sobre el proceso alfabetizador de sus hijos como un factor esencial para atender y mejorar las problemáticas que golpean a la escuela en un tema tan sensible como la alfabetización de los niños y las relaciones entre la familia y la escuela.

Se propone en forma categórica el trabajo sistemático y sostenido en proyectos de alfabetización familiar o gestión de emociones a través de talleres y encuentros que habiliten ámbitos de diálogo en los cuales, por medio del discurso compartido, se invite a reflexionar sobre actitudes o creencias cotidianas que podrían beneficiar y ser factores de protección para el desarrollo no solo lingüístico sino psicosocial de los niños.

Se confirman las dos primeras hipótesis del trabajo. La primera, que los padres desconocen, en su gran mayoría, el papel protagónico e ineludible que tienen en estos primeros años de vida de sus hijos. Las múltiples tareas de la vida cotidiana relacionadas con la lectura de distintos tipos de textos, especialmente con la lectura de cuentos, no son reconocidas como actividades que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje de sus hijos y por eso deben tratar de compartirlas y disfrutarlas con ellos.

También se confirma la segunda hipótesis: que si la familia dispusiera de esta información trabajaría en esta dirección para favorecer el desarrollo integral de sus hijos. Las encuestas analizadas son un reflejo fehaciente y reiterado del mensaje recogido durante los cuatro años de trabajo con los padres. Es en este contexto que se puede condicionar el desarrollo de determinados comportamientos que ocurren de forma automática; pero que luego de explicitarlos, se pueden mejorar por medio de estrategias familiares propias de cada ámbito social.

Finalmente, también se sostiene la hipótesis de que esos sistemas de creencias inciden en el proceso alfabetizador de sus hijos y, en consecuencia, pueden provocar un efecto preventivo de eventuales fracasos o de gran desigualdad en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, con consecuencias directas en sus trayectorias educativas.


Los resultados de este trabajo demuestran que cada vez se torna más urgente la necesidad del trabajo con las familias para abordar los graves emergentes sobre temas como la conducta, problemas pedagógicos, de violencia, de indiferencia o desinterés y, sobre todo, la escasa valoración que las madres de sectores marginados manifiestan sobre su capacidad

para ayudar a sus hijos. En este sentido, se destaca la necesidad de ampliar y favorecer la participación de los padres en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los hijos, tanto en el hogar como en la escuela, incorporando estrategias específicas.

La institución escolar, en la figura del docente, debe restablecer la confianza del trabajo con las familias, sobre todo en el Nivel Inicial, para garantizar un proceso de desarrollo integral del niño. Así pues, la relación de complementariedad entre la labor docente y el hogar se vuelve imprescindible.

### Referencias bibliográficas

Báez de la Fe, B. S. (1993). Elementos definitorios del rol del psicólogo escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(6), 465-473.

Baquero R.; Cimolai S.; Pérez, A. y Toscano A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *IIPSI*, 8(1), 121-137.  doi [10.15381/rinvp.v8i1.4237](https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4237)

Baquero, R, Pérez, A. y Toscano, A. (2008). *De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas Construyendo posibilidad*. Apropriación y sentido de la experiencia escolar. Homo Sapiens. Buenos Aires: Federación de Educadores Bonaerenses.

Borzone, A. (2009). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.


Braslavsky, B. (2004). *Primeras letras primeras lecturas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Braslavsky, B (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital*. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida* 21(4), 6-15.

Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Buenos Aires. Noveduc.

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Mata Benítez, M. de la, Ignacio Carmona, M. y Prados Gallardo, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

- Cury, A. (2012). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- Darrault, I. (2000) Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito. Documento inédito. Traducción M. V. Gómez de Erice. FEEyE.
- De la Cruz, M. Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G., y Pozo, J. I. (2002). *¿Cómo aprenden a escribir los niños?* Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios pedagógicos* (28), 7-29.  doi 10.4067/S0718-07052002000100001
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* España: Siglo Veintiuno.
- Delucía, K. A. (2014). *Dinámica familiar y rendimiento escolar*. Buenos Aires: Biblos.
- Ferreiro, E. (2008). *La lectura y la escritura en la educación inicial*. En: Conferencia organizada por la Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zh6lVMB66SI>
- González, E. (2019). Las concepciones de los padres de Nivel Inicial en el Proceso alfabetizador. Tesis de Maestría en Lectura y Escritura. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Inédito.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Lus, M. A. (2006). *Si no mejoramos busquemos el por qué*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. (U. d. Zaragoza, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1998). *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, DE: Internacional Reading Associations.
- Ortega de Hocevar, S. (2005). De la alfabetización temprana a la convencional. Articulación entre nivel inicial y primer ciclo de la EGB para evitar el fracaso escolar. En: Fresquet, A. y Porcar, M. (Eds.). Nivel Inicial. *Reflexiones. Críticas y propuestas*. Serie Construir, Deconstruir y Reconstruir. (Vol. III, pp. 63-75). Mendoza: EFE.
- Ortega de Hocevar, S (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Mendoza: EFE.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza.

Pinker, S. (2006). *El misterio de las palabras*. Una introducción a la naturaleza humana. Madrid: Taurus.

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

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

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

Scheuer, N., De la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y escribir. La perspectiva de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ice-Grao.

Sulzby, E. & Barnhart, J. (1992). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como lectores y escritores. En: J. Irwin y A. Doyle (Comp.), *Conexiones entre lectura y escritura* (pp. 150-177). Buenos Aires: Aique.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu.

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

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

Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. *Handbook of family literacy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

## **Nota biográfica**

### **Elisabeth María González**

Filiación institucional: Instituto de Lectura y Escritura, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Licenciada en Gestión Institucional y Curricular por la Universidad Nacional de Cuyo. Docente en la Facultad de Educación, profesora adjunta en la Cátedra de Didáctica de la Lectura y la Escritura, La lectura la Escritura y la Lengua en la Educación Básica y Alfabetización. Investiga desde 2005 en el Instituto de Lectura y Escritura, Subsele Cátedra Unesco de la Facultad de Educación de la UNCuyo, y desde 2011 dicta tutorías en el Proyecto Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES). Últimos proyectos en los que participa en el equipo dirigido por la Prof. Mgter. Susana Ortega de Hoces: Los discursos argumentativos orales y escritos en la educación básica, Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación

inicial y primaria; el Proyecto PICTO denominado: Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis comportamental y neurofisiológico del desarrollo lingüístico de niños mendocinos de educación inicial y primaria. PICTOUNCUYO con investigadores del CONICET. Tesista: Tesis de Maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo): Las Concepciones de los padres de Nivel Inicial en el proceso alfabetizador -entregada el 18 de diciembre 2019-.

Información de contacto: Tel: (0261) 6530300. Correo electrónico: [elizabethgonzalez@fed.uncu.edu.ar](mailto:elizabethgonzalez@fed.uncu.edu.ar)