

Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar

Mothers' and teachers' beliefs about the learning process for reading and writing in Preschool
Education

Volumen 17, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-21

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066>

María Úrsula Palos Toscano
María Luisa Ávalos Latorre
Francisco Flores Escobar
Roberto Montes Delgado

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar

Mothers' and teachers' beliefs about the learning process for reading and writing in Preschool Education

María Úrsula Palos Toscano¹
María Luisa Ávalos Latorre²
Francisco Flores Escobar³
Roberto Montes Delgado⁴

Resumen: El aprendizaje de la lectoescritura es un logro primordial que plantea todo sistema educativo, constituye un prerrequisito importante en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas que permiten a las personas hacer frente a exigencias de la vida cotidiana. Este estudio parte de la idea de que en el desarrollo de dicho aprendizaje las interacciones en la casa y en la escuela desempeñan un papel decisivo, por lo que se propuso analizar las creencias que madres de familia y docentes formulan respecto de la educación preescolar y cómo estas influyen en el desarrollo de habilidades para la lectoescritura y la competencia lectora. Mediante un abordaje cualitativo, se describe el punto de vista de los participantes respecto a la finalidad de la Educación Preescolar y sobre la manera en que esta la involucra. Los hallazgos permiten afirmar que la visión del jardín de niños como espacio de entretenimiento y cuidado ha sido superada; sin embargo, respecto a los procesos de lectoescritura existe confusión y una tendencia a reducirlos simplemente a la decodificación. Finalmente, el estudio destaca la importancia de identificar y desarrollar modelos que favorezcan estos procesos y se discute la necesidad de que las madres de familia colaboren corresponsablemente para asegurar el acceso y participación exitosa en iniciativas que impulsen el desarrollo de habilidades para la lectoescritura.

Palabras clave: creencias, competencias, lectoescritura, educación preescolar, madres.

Abstract: The learning process for reading and writing is a major achievement in any educational system, therefore it is important in the development of complex cognitive skills that enable people to cope daily life requirements. This study starts with the premise that in the development for reading and writing learning the interactions at home and school play a decisive role that is why this study aimed to analyze the beliefs that mothers and teachers formulated about preschool and how they influence the development of skills for reading and writing. Through a qualitative approach, the point of view of the participants described regarding the purpose of preschool education and how it involves them. The findings support the conclusion that the vision of the kindergarten as entertainment space and care has been overcome, however regarding for reading and writing processes there is confusion and a tendency to simply reduce them to decoding. Finally, the study highlights the importance of identifying and developing models that support these processes and co-responsibility that parents collaborate to ensure access and successful participation in initiatives that promote skills for building the reading and writing comprehension.

Keywords: beliefs, skills, literacy, preschool education, mothers.

¹ Universidad de Colima, México. Psicóloga, Docente e Investigadora de la Secretaría de Educación Jalisco, México. Dirección electrónica: ursulapalos@hotmail.com

² Universidad de Guadalajara, México. Docente. Dirección electrónica: marilupsi@hotmail.com

³ Universidad de Colima, México. Licenciado en Psicología. Dirección electrónica: pacom4400@hotmail.com

⁴ Universidad de Colima, México. Profesor Investigador y Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Psicología de la Sede de Colima, México. Dirección electrónica: mondel@hotmail.com

Artículo recibido: 14 de julio, 2016

Enviado a corrección: 15 de noviembre, 2016

Aprobado: 15 de mayo, 2017

1. Introducción

A través de la historia, el lenguaje ha sido reconocido como un instrumento extraordinario que facilita la comunicación entre las personas, una herramienta que dinamiza el trabajo intelectual, incrementa las posibilidades de información, los conocimientos y el bagaje cultural. Es, además, un recurso que amplía los horizontes ya que el lenguaje escrito y la comprensión de éste, mediatizan el contacto con lugares, personas, costumbres y eventos lejanos en el tiempo y en el espacio.

En una época como esta en la que los conocimientos se producen vertiginosamente, resulta fundamental desarrollar la competencia lectora para garantizar el acceso a nociones frescas y actualizadas que contribuyan a la autonomía cognitiva, incrementen las oportunidades de participación en distintos ámbitos de la vida y faciliten la formación de la opinión crítica que haga posible un mayor entendimiento de la realidad. Sin embargo, desarrollar competencias en ese sentido implica un proceso complejo y permanente que inicia y sienta sus bases en el aprendizaje de la lectoescritura, y en el que la educación de calidad desempeña un papel decisivo.

Pese a ello, informes de organismos internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2012 citado en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014) y el Banco Mundial (2015), a través del Reporte Anual sobre las Condiciones para Generar el Desarrollo Inclusivo revelan que, durante la última década, los avances en materia de educación se registran solo en términos de cobertura, ya que, aunque el número de niños y niñas en las escuelas es cada vez mayor, 58 millones aún se encuentran fuera y 250 millones no saben leer ni escribir pese a que han acudido a las escuelas. Esto último, se debe a los bajos niveles de aprendizaje producidos y que, lamentablemente, colocan a México entre los últimos lugares de evaluación con respecto al desempeño en las ciencias, las matemáticas y la lectura.

Resultados de evaluaciones como éstas, representan, sin duda, un problema significativo, según el informe de la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 2012), existe evidencia empírica suficiente para considerar que recibir educación de alta calidad durante la primera infancia propicia no solo la obtención de mejores resultados en las pruebas internacionales de aptitudes básicas, contribuye a incrementar el logro educativo, pero sobre todo, lo que la investigación ha mostrado es que la educación en la primera infancia disminuye condiciones de desigualdad entre las personas.

En relación con la educación, la lectoescritura y la competencia lectora, Gentry y Graham (2010), afirman que la lectura es el corazón de toda la educación, una habilidad básica sobre la cual se desarrollan otras capacidades, su aprendizaje constituye el fundamento para el éxito académico y económico, ya que hoy en día las personas deben dominar habilidades cada vez más complejas durante la vida con el fin de desempeñarse de manera competente en el marco de un mundo cambiante y globalizado. Afirmaciones como las previas hacen comprensible el interés actual por abordar las condiciones y relaciones que influyen en el desarrollo de la competencia lectora.

La competencia lectora –señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2009–, supone la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para lograr diversos objetivos orientados a desarrollar el conocimiento, el potencial personal y la participación en sociedad. Por lo que a esta competencia le subyace una concepción más amplia, compleja y fundamentada de la lectura. De acuerdo a Solé (2012), dicha capacidad implica un proceso de construcción largo y permanente que si bien, tiene su base en el aprendizaje de la lectoescritura, en la posibilidad de leer para aprender y en el disfrute de la lectura, el desarrollo de la competencia lectora no se agota en ninguno de estos aspectos por sí solo.

En ese sentido, cabe señalar que el análisis sobre la competencia lectora excedería los límites del presente estudio, ya que en este trabajo sólo nos centramos en algunos de los factores y relaciones que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura, definida por Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP), como la incorporación de las personas a la cultura escrita mediante la interpretación y producción de textos diversos con fines comunicativos para seguir aprendiendo o para resolver necesidades de algún tipo (SEP, 2011).

2. Referentes teóricos

El aprendizaje del lenguaje escrito, según Vygotski (1995), consiste en la apropiación de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en la vida de todo individuo. Este proceso inicia antes de comenzar la educación formal y transita por diversos estadios de desarrollo antes de lograr su asimilación y dominio. Respecto a este aprendizaje, existen cada vez más trabajos que coinciden en señalar que el desarrollo de habilidades específicas para la lectoescritura está presente desde la niñez temprana (Barboza y Peña, 2014; Montealegre y Forero, 2006; Strickland y Riley, 2006).

No obstante, como señala Parodi (2010), el aprendizaje de la lectura, a diferencia de la oralidad, no se encuentra cifrado en el código genético de la especie humana, sino que la lectoescritura debe ser enseñada en diversos contextos, tanto formales como informales de aprendizaje, de ahí que en la actualidad su cuidado y su mediación en la primera infancia hayan cobrado especial importancia.

Declaraciones y acuerdos formulados en diversos foros por parte de organismos internacionales, han confirmado la idea de que el aprendizaje comienza al nacer, por lo que el conocimiento que se construye en la infancia debe formalizarse como un nivel educativo en sí mismo. Dichos acuerdos también han contribuido a institucionalizar y a difundir este objetivo, razón por la cual, en el contexto mundial, hoy se concede mayor prioridad a la educación en la primera infancia y se le considera como obligación del Estado.

Desde 1995, Cunningham (citado en OIT, 2012), ha señalado que muchos de los aspectos que caracterizan las prácticas centradas en niños y niñas tales como el recurso de la experiencia directa, el valor de los elogios y del aprendizaje activo, así como el aprendizaje a través del juego, consideradas actualmente como idóneas para la educación de la primera infancia se remontan a los filósofos y pedagogos europeos de los siglos XVII y XVIII, prácticas e ideas que posteriormente han sido enriquecidas por pedagogos importantes del siglo pasado.

Por otra parte, reportes de investigación en neurociencias (Eming y Fujimoto, 2004; Shonkoff y Phillips, 2004) han destacado la importancia de contribuir tempranamente al desarrollo infantil, dichos autores resaltan que gran parte de la estructura y funcionamiento cerebral de los niños y de las niñas se desarrolla en los primeros cinco años de vida, aunque la capacidad de reorganización del cerebro se mantiene durante toda la vida y puede potenciarse mediante intervenciones correctivas, hoy es sabido que durante la primera infancia el cerebro se forma a una velocidad que nunca más volverá a repetirse (Unicef, 2001), de ahí la importancia de que los niños, a partir de los 3 años de edad, participen en actividades de aprendizaje estructuradas y con objetivos bien definidos.

En las dos últimas décadas, estos aportes y conclusiones de la neurociencia han sido considerados e integrados en el desarrollo de políticas de enseñanza para el nivel educativo del preescolar o la primera infancia, especialmente, porque evidencian el importante papel que las intervenciones docentes y la participación de las familias desempeñan en la organización de los procesos de aprendizaje y para incentivar el desarrollo de las distintas

competencias que se pretende lograr a través de los planes y programas de estudio en este nivel educativo (Unesco, 2012).

Específicamente en el sistema educativo mexicano, el plan y programas de estudio para la educación básica han sido formulados bajo un enfoque sociocultural, por lo que, además de los procesos intra-psicológicos implicados en el desarrollo de la lectoescritura, también la adquisición y el empleo de herramientas simbólicas son entendidas como habilidades centrales.

Al partir de este enfoque, se considera que apropiarse de la lengua escrita, invariablemente, implica relacionarse con otros y hacer un uso funcional del lenguaje para comunicar significados; de ahí la importancia de que educadores, madres de familia y otros adultos cercanos a las niñas y a los niños, promuevan en ellos la capacidad comunicativa en todas sus formas, ya que esto permitiría la socialización de sus actos, la integración con su cultura y el conocimiento del mundo.

Sin embargo, uno de los problemas que el desarrollo de estas capacidades representa, está relacionado con las creencias y expectativas que los adultos construyen sobre las posibilidades y necesidades de aprendizaje en los niños y en las niñas. Tal como algunos autores señalan, además de la complejidad que caracteriza a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las intervenciones docentes implican una alta cuota de subjetividad, ya que éstas son fuertemente influidas por el entramado de creencias que dan forma a la práctica pedagógica (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Las creencias, básicamente, son entendidas como ese sentimiento de certeza que desarrollamos sobre el significado de algo. Constituyen afirmaciones personales consideradas verdaderas y aunque, en muchos casos, son inconscientes, afectan la percepción que tenemos sobre nosotros mismos, sobre los demás, sobre las cosas y sobre las situaciones que nos rodean. A pesar de que las creencias, inicialmente, surgen de la experiencia personal, son influidas por procesos de construcción socialmente compartidos a través del lenguaje, de actividades e interacciones entre las personas.

Como señala Díaz (2013), las creencias pueden ser entendidas como redes complejas de procesamiento que se alojan en la memoria de largo plazo y que actúan como filtros del conocimiento teórico adquirido, este último es redefinido y transformado en conocimiento práctico, personal y subjetivo que les permite a las personas entender el mundo y actuar en él de una determinada manera, razón por la cual las creencias intervienen en la conducta, en las formas de proceder e influyen también en la toma de decisiones.

La relevancia de las creencias estriba en que éstas son la base de las actitudes, brindan soporte a las intenciones conductuales y, a la vez, explican la realización de determinadas acciones. Respecto a las creencias en el contexto escolar, se puede, incluso, afirmar que éstas ejercen mayor influencia que los conocimientos de los docentes en la planificación de sus clases, las decisiones que toman y su desempeño en el aula (Pimiento, 2012).

En función de lo anterior, gradualmente, la investigación empírica sobre las creencias ha ido en aumento, las aproximaciones más recientes en torno al tema se pueden reconocer en diversos trabajos, tales como el propuesto por Cárcamo y Castro (2015), quienes analizan el efecto que suele tener la formación universitaria y continua de los docentes en la construcción del saber pedagógico de docentes y estudiantes; el de Escalona, Molina, López, Cárdenas, Quintero y Bianchi, (2012) que analizan las concepciones docentes de estudiantes de química y la relación que existe con el rendimiento académico; o bien, el de García, Vilanova y Mateos (2011), quienes analizan las concepciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje en docentes universitarios de ciencias, concepciones entre las que predominan contenidos ligados a la teoría constructiva del aprendizaje en torno a "qué es aprender" y "qué y cómo se aprende", mientras que sobre el "qué y cómo se evalúa", prevalece la teoría interpretativa.

Entre este tipo de estudios, pocos son los que focalizan las creencias de la familia o de los docentes como unidades de análisis y menos aún, los que las aborden en su relación con el aprendizaje de la lectoescritura y la competencia lectora, razón por la cual este estudio se propone describir y analizar las creencias que las madres y docentes desarrollan respecto a la educación preescolar y la relación que éstas guardan con el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de la competencia lectora.

3. Método

El presente trabajo se desarrolló desde un abordaje cualitativo de investigación, ya que lo que se buscaba era acceder a elementos de naturaleza subjetiva y conceptual sobre los procesos que subyacían a las prácticas y modelos de enseñanza relacionados con el desarrollo de capacidades para la lectoescritura en el marco de la educación preescolar. Las aproximaciones a las creencias, como objeto de conocimiento, se realizaron desde lo que algunos autores como Sandín (2003) y Denzin y Lincoln (2011), han descrito como un paradigma interpretativo de investigación.

Se trató de un estudio analítico y descriptivo sobre un caso, dado que la actividad indagatoria estuvo centrada, básicamente, en discursos que permitieron identificar las interacciones, significados y experiencias compartidas por un grupo de docentes y madres de familia respecto a su participación en los procesos de aprendizaje al interior de una escuela pública de la zona urbana.

Para acceder a los contenidos que interesaban se desarrolló un proceso indagatorio, el cual combinó elementos del estudio de caso y el método fenomenológico, esto ofreció la posibilidad de recuperar, en voz de los participantes, información sobre diversas creencias que las familias y los docentes desarrollaban en relación con los procesos de aprendizaje tanto en los hogares como en la escuela. El optar por el estudio de caso ofreció la posibilidad de conocer y comprender las construcciones que prevalecen en la particularidad de un contexto como el nuestro considerando la singularidad que le caracteriza.

Durante el desarrollo del presente trabajo se ha renunciado a la generalización para focalizar el análisis en una sola escuela, con el fin de ganar en profundidad y comprensión, ya que en apego a Stake (2007), optamos por "el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (2007, p. 11).

3.1 Los participantes y la muestra

Para la composición del grupo en estudio se tomaron en cuenta criterios de selección teóricos e intencionales que dejaron de lado aspectos como la representatividad estadística, ya que, en este proceso, la cantidad de personas se consideró menos relevante que la composición del grupo, para ello, se partió de la premisa de que la cantidad no necesariamente implica mayor información, novedad o conocimientos, mientras que la composición si suponía mayor redundancia y saturación.

Durante el trabajo de investigación se consideraron como participantes potenciales a todos los madres de familia de los niños que asistían al preescolar. Sin embargo, durante el proceso de muestreo no se contó con la disposición requerida, por lo que finalmente participaron sólo 8 madres de familia, cuyos hijos acudían al segundo y tercer grado del preescolar seleccionado, además participaron tres de las docentes, adscritas al plantel, quienes se desempeñaban como responsables de los grupos Participantes. La escuela donde se realizó el estudio es de configuración completa, pequeña y fue elegida de manera

intencional al considerarla como un escenario que aportaría información relevante para los fines que perseguía la investigación.

3.2 Técnicas para la obtención de la información

En los estudios cualitativos, los principales datos son aportados por las palabras, las acciones y las relaciones entre las personas. Por este motivo, se utilizaron técnicas para la obtención de información que permitieron captar el lenguaje y la conducta. De esta manera, se recurrió a las entrevistas en profundidad, con el fin de conocer sobre el aprendizaje de la lectoescritura y la función del preescolar según la perspectiva de los entrevistados. Se examinaron sus expectativas, sus experiencias y el contenido de los pensamientos que externaron. En las entrevistas se trató de propiciar interacciones que facilitaran el entendimiento a partir de la formulación de preguntas abiertas, claras, únicas y simples.

3.3 Procedimiento

El primer acercamiento al escenario y objeto de estudio se produjo cuando se contó con la aprobación de las autoridades del plantel, ya que se tomaron acuerdos para definir horarios y espacios de trabajo una vez que se obtuvo el consentimiento informado por parte de los participantes. La mayor parte del proceso se realizó en las instalaciones del jardín de niños, ubicado en un municipio de Colima, México, las entrevistas con las madres de familia que participaron se llevaron a cabo en la sala de usos múltiples del plantel, al considerar que contaba con las condiciones idóneas para realizar el intercambio deseado.

Mientras los participantes se encontraban en el lugar referido, los integrantes del equipo investigador explicaban los propósitos de la entrevista y la importancia de expresarse libremente respecto a los temas que motivaban la conversación. Previo al desarrollo de éstas, se elaboraron guías de carácter flexible que orientaron durante el transcurso de la interacción.

Las entrevistas generalmente se desarrollaron en horarios en los que los preescolares no se encontraban presentes, en algunas ocasiones se llevaron a cabo antes de la hora de entrada o bien, una vez que los niños se habían retirado, esta decisión se tomó luego de considerar los horarios en los que las madres de familia y las docentes podían presentarse, con el fin de evitar el ruido u otros estímulos en el ambiente que pudieran interferir con la atención de las entrevistadas o el desarrollo de los intercambios. En el caso de las docentes, las entrevistas se realizaron por las mañanas, antes de iniciar la jornada laboral y el

desarrollo y grabación de las conversaciones tuvieron lugar en el aula de clase de cada una de las participantes.

En todo caso, durante los intercambios, las entrevistas adoptaron el carácter de conversación entre iguales donde la actitud del investigador desempeñó un papel importante caracterizándose por una actitud de escucha. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior reducción y análisis. De la transcripción de estas conversaciones resultaron 70 cuartillas, mientras que del trabajo con las docentes derivaron 25, la sumatoria de ambas alcanza un total de 95 cuartillas. A cada entrevista se le asignó un código para facilitar su manejo durante la posterior etapa de análisis (EF con número consecutivo en el caso de las madres de familia y EP más número consecutivo para las que se realizaron con las docentes).

3.4 Consideraciones éticas

Quienes accedieron a colaborar en este estudio lo hicieron voluntariamente toda vez que se les garantizó, conforme a las normas éticas establecidas en el I reglamento de la Ley Mexicana General de Salud, en materia de investigación, en su Título Quinto, Capítulo Único, Art. 96, fracciones I y II, Art. 97, y Art. 100, en sus fracciones I a la V, que este tipo de estudio permitía ser considerado sin riesgo. Para tal efecto, firmaron una carta de consentimiento informado que, además de enterarlos del objetivo de la investigación, las implicaciones de su participación y las posibles contingencias hacia su persona, garantizaba el anonimato y el derecho a suspender su participación en cualquier momento sin consecuencia alguna para ellos.

3.5 El análisis de los datos

Para el proceso de reducción y análisis de los datos, optamos por ajustarnos hasta cierto punto a la propuesta de Strauss y Corbin (2002), quienes apuestan por un procedimiento inductivo de análisis para llegar a la comprensión de distintos fenómenos. No obstante, es importante aclarar que, en el desarrollo del presente trabajo, no se buscó generar teoría fundamentada en los datos, sino que se retomaron algunos aspectos que caracterizan dicho método, por ejemplo, su técnica inductiva de análisis para construir y refinar categorías, a través del método comparativo constante y a partir de la identificación de las interconexiones encontradas en las recurrencias y patrones identificados en los datos analizados.

El proceso de análisis de los datos dio inicio con la lectura vertical o línea por línea sobre los textos, lo que implicó una revisión cuidadosa y a la luz de los referentes que orientaron el proceso de investigación. A partir de entonces, se realizó el ejercicio comparativo constante sobre las citas derivadas, lo que posteriormente propició la aparición de los primeros conceptos y la definición de categorías una vez que se identificaron relaciones entre los conceptos emergidos inicialmente en el discurso, la actividad, las experiencias y los intercambios entre los participantes. Tales categorías son las mismas que se describen a continuación: las primeras cinco corresponden a las creencias y expectativas de las madres, mientras que las cinco restantes se refieren a las concepciones y prácticas de las docentes.

3.6 Las Categorías para el análisis

3.6.1 Entre las Familias:

- Creencias que tienen sobre la función de la educación preescolar.
- Papel que atribuyen al preescolar en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Apreciaciones sobre la posibilidad de incidir y aportar a dicho aprendizaje.
- Percepciones sobre las experiencias de interacción con los docentes.
- Prácticas con las que apoyan el desarrollo de la competencia lectora.

3.6.2 Entre el Profesorado:

- Conocimiento sobre los propósitos educativos asociados a la enseñanza de la lectoescritura.
- Rol que atribuyen a la familia en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Opiniones sobre la colaboración de las madres en el desarrollo de las competencias lectoras.
- Percepciones sobre la interacción que sostienen con las madres.
- Prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura y la comprensión lectora en el aula y en la escuela.

4. Resultados

Los hallazgos encontrados sugieren que las creencias de las madres de familia respecto a la función de la educación preescolar, se centró por lo menos en tres distintos aspectos y que estos tenían que ver con la función de aprestamiento, de apoyo al desarrollo

afectivo y con la función socializadora. Evidencia de esto se recupera en algunas de las frases más recurrentes tomadas de las conversaciones sostenidas con ellos:

"Les hace falta cursar el preescolar para entrar a la primaria". EF1

"Para que aprendiera...pues lo básico, qué es un preescolar, para cuando entre en la primaria ya vaya...un poquito preparada". EF2

"Les ayuda a desenvolverse ellos...personalmente, en la interacción con otros niños"; EF8

O bien, *"les enseñan principios, como comportarse"; EF4*

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, es posible identificar que las madres reconocen, en la educación preescolar, un espacio donde el niño desarrolla una serie de habilidades básicas que facilitarán su desempeño y posterior acceso a la primaria en la que se involucrarán convencionalmente en el aprendizaje de la lectoescritura. Las creencias en este sentido pueden verse reflejadas en las siguientes afirmaciones que algunas madres de familia expresaron respecto al nivel educativo que actualmente cursan sus hijos:

"Desde preescolar se les da el conocimiento de las letras", EF1

"En el preescolar no se viene a leer y a escribir, solamente se les da una orientación, a lo que se le orienta al niño a que empiece a conocer las letras", EF2

"Para mí, es la base de la lectoescritura" EF6

Las opiniones de las madres de familia en torno a la posibilidad apoyar el desarrollo de capacidades para la lectoescritura de los hijos se encuentran divididas, ya que aunque el total de las participantes entrevistadas se dicen comprometidas e interesadas, algunas de ellas argumentan que muchos padres y/o madres de familia de esta comunidad tienen poca disposición a participar e involucrarse en actividades lectoras o a colaborar con las maestras y con la escuela para impulsar dichas competencias entre sus hijos, lo que puede apreciarse en comentarios como los que siguen:

"He notado que los padres de familia no participan, los padres de familia o los que participamos casi siempre somos los mismos"... EF6

"Porque hay muchos padres que también, yo veo eso, que creen que la maestra los va a educar" EF3

... "A lo mejor no le tienen mucho interés a lo que el niño está estudiando, o no sé... si sea por el trabajo a lo mejor"... EF8

Por otra parte, las interacciones que se producen entre las madres y los docentes no siempre se organizan en función del aprendizaje de la lectoescritura, muchas veces los intercambios se reducen básicamente a recibir información sobre las prioridades que tiene la escuela acerca del desempeño y la conducta de los preescolares o bien, en torno a indicaciones sobre las tareas con las que hay que apoyar desde casa. Estos intercambios suelen tener un carácter directivo, expositivo y esporádico, los cuales se traducen en experiencias que terminan por ser percibidas como impositivas, como inhibitorias de la comunicación y promotoras de malos entendidos, lo que limita de manera importante la escasa disposición a involucrarse y a participar en corresponsabilidad con la escuela.

"Casi no hemos convivido ni maestras ni padres de familia y con la anterior niña ¡uh! convivíamos mucho las educadoras y los padres". EF6

*"No... no he tenido mucho trato, nada más por las reuniones que se han hecho, conversar este... lo más que se pueda respecto a los temas que se tratan y, ...pues con la directora nada más cuando vine a inscribirlos"
"...nada más apunta y ya les da las libretas pero o sea, no dice... ah llevan esto de tarea... a lo mejor se le olvida". EF5*

Además de las creencias y percepciones de las madres, el análisis de los datos permitió identificar algunas de las prácticas que ellas realizan en sus hogares para contribuir al aprendizaje de la lectoescritura. Estas prácticas, entre otras cosas se relacionan principalmente con la identificación de grafemas y fonemas en palabras aisladas y escritas, con la diferenciación entre vocales y consonantes, así como ejercicios predictivos y de

interpretación a partir de la lectura de cuentos que eventualmente hacen a sus hijos apoyándose en imágenes.

"Al estar escribiendo algo, les digo, repite la palabra o ve pronunciándolo letra por letra, y si lo va haciendo, y él me va diciendo, va esta letra; la r ó la s, le digo si te está sonando, si te suena, esa es" EF3

"Según lo que vayan viendo aquí ellos, no sé algo de un... cierta letra, como las vocales, pues yo en casa le refuerzo más de ese... ese tipo de letras ¿edad?, le enseño las cosas que con a, de avión". EF5

"Nos ponemos a leer y luego le preguntamos: ¿a ver que decía el libro?... que me diga que figura es,.. ese de animales tiene monos, elefantes... también tiene los nombres, también le digo que las letras esas son los nombres de los animales y este... que vea... lo que son las vocales y las otras letras". EF7.

En relación con las creencias del profesorado, los hallazgos evidencian que las docentes participantes tienen escaso conocimiento sobre los propósitos educativos en general, y particularmente sobre aquellos ligados a la enseñanza de la lectoescritura. Evidencias en ese sentido son las que se pueden apreciar en el discurso de las participantes:

"Las asesoras son las que imparten los cursos y a veces ellas tampoco... o sea como te digo... lo interpretan diferente [dice refiriéndose al plan de estudios y los propósitos educativos] y... te lo piden diferente,... o sea, si lo facilitan y, uno pues... lo entiende, pero, ya cuando te vas a tu centro de trabajo... ahí es donde ya uno dice... ¿que nos faltó aquí?." EP1

"De tan flexible que está el programa todas andamos perdidas" EP3

"no hay un estándar y esto es por que el programa es flexible" EP2

Al respecto, las docentes entrevistadas expresan la necesidad de continuar con sus procesos de formación y actualización. Sin embargo, argumentan que las oportunidades en este sentido son limitadas:

"Nosotras hemos pedido eso, o sea que nos capaciten para eso, por que sí nos hace falta". EP2

"si nos hace falta este... cursos o postgrados o maestrías". EP1

"son pocas, contaditas las que se puede decir que han tenido esta oportunidad" EP3

En cuanto a la categoría de prácticas que favorezcan el desarrollo de la competencia lectora, las docentes reconocen la falta de conocimiento, de preparación y de capacidades para mediar en los procesos iniciales de lectoescritura:

"No me acuerdo como va... de nivel, [conceptual] y ahí te das cuenta, o sea nosotros como..., bueno a mi como maestra se me dificulta identificar eso, o sea en qué nivel va ese niño". EP3

"No hay personal capacitado para eso". EP2

Con respecto al rol atribuido a los padres de familia durante el aprendizaje de los preescolares, las docentes consideraron que especialmente las madres asumen un rol exigente, aunque a la vez, pasivo y desinformado y que, tanto las expectativas como la participación que los padres reflejan, juega un papel muy importante para impulsar el desarrollo de la competencia lectora:

"El que los padres de familia están hambrientos de que el niño salga con ese conocimiento de preescolar, queriendo y no afecta...". EP1

"Todavía hay algunos que insisten en que deben de salir leyendo y escribiendo de aquí". EP3

"Yo creo que el setenta por ciento de los padres de familia, yo creo... por así decirlo... tienen esta expectativa fácilmente". EP2

Los roles atribuidos se confirmaron, además, en la opinión que externan en cuanto a las formas de apoyar y colaborar en el desarrollo de actividades orientadas a promover el

desarrollo de la competencia lectora entre los estudiantes, ya que las docentes entrevistadas percibieron a los padres como apáticos y con escasa disposición para participar y comprometerse en las iniciativas presentadas.

"La verdad a pesar de que se los pido... no lo reflejan, o no dan este apoyo... los padres de familia". EP2

"Son contaditos los padres de familia que se acercan". EP1

"Es difícil en lo que me apoyan no es... es decir, son muy pocos los padres de familia que apoyan y que favorecen el avance que nosotros estamos teniendo en el salón y que lo amplíen en casa". EP3

Acerca de los intercambios que las docentes mantienen con las familias, se identifica una percepción negativa, por cuanto reconocen la existencia de elementos que dificultan la comunicación y admiten que la interacción con estos actores se limita solo a informar del desempeño de los niños. Es decir, que entre las actividades que comparten con ellos, casi no se programan actividades que propicien el acercamiento y conocimiento entre escuela y hogar alrededor de estrategias para favorecer el aprendizaje en distintos sentidos. Por lo general, el trato con padres de familia es experimentado por las docentes como poco frecuente, superficial y complicado según se desprende de las experiencias manifestadas en la entrevista:

"Es difícil porque no... bueno la mayoría también tiene una preparación que a lo mejor no... eh... dijera yo no pasaron de primaria, algunos no pasaron de secundaria entonces si como que les cuesta trabajo" EP1

"Como que no valorizan, no se ve la respuesta de alguna manera en casa cuando se les pide el apoyo" EP3

"No hay ese compromiso del padre de familia hacia la escuela" EP2

A decir de las docentes, las prácticas llevadas a cabo en las aulas del jardín de niños se orientan, principalmente, a propiciar el acercamiento del niño tanto a la identificación como a la construcción de textos, aunque en relación con ello, no se reconoce una

metodología clara. Entre estas prácticas se destacan las relacionadas con la lectura de cuentos, las visitas guiadas, las actividades centradas en la discriminación auditiva, el conocimiento de las letras del alfabeto, así como la habilidad para distinguir entre imágenes, textos y palabras escritas con respecto a este tipo de prácticas se encontraron las siguientes referencias:

"Se propician actividades o situaciones didácticas en donde se produzcan textos" EP3

"Hemos formado pequeños textos donde les digo, a ver, vamos a poner la palabra papá" EP1

"He tratado de que en equipos por así decirlo, equipos trabajando donde me produzcan un texto" EP2"

"Pues una es de leerles el cuento" EP1

"Los chicos desde primer y segundo grado de preescolar ya están acostumbrados a leer cuentos" EP3

"Bueno un día a la semana han estado invitando a ir a la biblioteca"

"Tiene como dos años que la biblioteca nos invitó a seguir este tipo de programas" EP3

"El que ya pueden escribir su nombre ya sin ver el modelo, el que ubican ciertas vocales"

"Ya identifican su nombre y ya este... también interpretan lo que ellos escriben, lo que ellos grafican". EP1

Finalmente, sobre el efecto de este tipo de prácticas, las docentes concluyen que los niños logran desarrollar una serie de habilidades consideradas por ellas como indicadoras y precursoras de la competencia lectora. De esta manera, los niños, al finalizar su educación en el preescolar, egresan con mayor conciencia de los fonemas, con cierto conocimiento de

las letras del alfabeto y con la habilidad para reconocer visualmente algunas palabras escritas.

5. Discusión y Conclusiones

Los hallazgos encontrados reflejan el tipo de creencias que subyacen tanto a las intervenciones docentes como a las formas en que las familias contribuyen al aprendizaje de la lectoescritura en sus niños. Principalmente, permiten apreciar la medida en que estas creencias aún se distancian de lo que teórica e institucionalmente se considera oportuno para promover el desarrollo de competencias en ese sentido, a la vez que resaltan la importancia y necesidad de enriquecerlas o transformarlas.

Especialmente si se toma en cuenta; por un lado, que el contenido de dichas creencias revela la incertidumbre de los docentes sobre los aspectos que deben privilegiar y sobre los enfoques didácticos que se esperaría de sus prácticas y, por otro lado, porque evidencian el escaso nivel de sensibilidad o consciencia que tanto las docentes y madres poseen respecto al aprendizaje informal que los niños construyen en torno al lenguaje desde antes de ingresar a la escuela, tanto en sus hogares como en los distintos espacios de interacción.

De tales hallazgos, llama la atención el contraste que guardan con explicaciones que se han formulado desde hace ya algunas décadas sobre el aprendizaje del lenguaje escrito y los factores que lo condicionan, ya que gracias a los aportes de la lingüística y la psicolingüística, hoy sabemos que el acceso a la lectoescritura y el posterior desarrollo de la competencia lectora tienen su origen en procesos presentes aún antes del ingreso a la escuela.

Aparentemente no han tomado en cuenta que la activación de estos procesos requiere de ciertas condiciones y que a estas condiciones tienen que ver finalmente con las oportunidades reales que los infantes encuentran para leer y escribir, las hipótesis que desarrollan al respecto, así como en las oportunidades de trato constante con personas que representen fuentes de información, intercambio y reflexión (Nemirovsky, 2003).

En consideración con las diferencias entre los hallazgos y los aportes antes citados, concluimos que las prácticas adoptadas en este contexto, difícilmente podrán acercar a los estudiantes a las metas educativas proyectadas o a indicadores universalmente reconocidos como competencias lectoras propias del preescolar, como lo serían el reconocimiento de la direccionalidad en la escritura, la habilidad para distinguir entre textos escritos e ilustraciones, los fines y rasgos de los distintos tipos de textos, o bien, el percatarse de que al

leer o producir textos se aprende no solo sobre el uso funcional de la lengua escrita, sino a disfrutar y a beneficiarse conjuntamente del potencial expresivo del lenguaje (SEP, 2010).

Consideramos que las acciones analizadas y las creencias que les subyacen constituyen más que nada una invitación a reflexionar sobre la apropiación de sentido que los distintos actores educativos, en este contexto, realizan sobre los programas de estudio y las propuestas curriculares, ya que los apoyos que brindan parecen derivar de suposiciones añejas sobre los fines de la educación preescolar o acerca del desarrollo infantil.

En ese sentido, confirmamos que los participantes de este estudio no toman en cuenta proposiciones que algunos expertos hacen sobre las condiciones que posibilitan el aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que Goodman (citado en SEP, 2004), ya nos advierte que en el afán de hacer de este aprendizaje un asunto sencillo, terminamos por obstaculizarlo al romper el lenguaje total del niño en fragmentos abstractos y pretendiendo enseñarlo a través de sílabas, sonidos, grafemas, o fonemas carentes de relación con las necesidades y experiencias.

Según este autor, dicho método de enseñanza solo posterga o inhibe el propósito natural del lenguaje que es la comunicación de significados, asimismo, ignora que previamente y en sus hogares, los niños han aprendido ciertos aspectos del lenguaje oral sin haberlo roto en fragmentos simples y pequeños para hacer un uso asombroso de este cada vez que lo necesitan ya sea para expresarse o entender a los otros cuando estén rodeados de personas que usan el lenguaje con un sentido y un propósito determinado. De manera que, el conseguir que los niños se formen como lectores implica primero abandonar las erróneas creencias sobre los procesos de aprendizaje de la lectoescritura y de que ésta comienza con el ingreso a la escuela (Goodman, 2003).

En concordancia con ello, consideramos que si lo que se busca es promover el aprendizaje de la lectoescritura habría que empezar por revisar y evaluar creencias e intervenciones que los participantes comparten. En este contexto aún hace falta tomar consciencia de las inconsistencias y contradicciones que como colectivo han construido sobre lo qué es y sobre cómo influye en el desarrollo de la competencia lectora. Coincidimos con Díaz (2013) respecto a que, en este camino hacia la toma de consciencia, el diálogo y la reflexión compartida desempeñan un papel muy importante, entendemos que el apropiarse de otros significados para cambiar las creencias implica estar abierto a más y nuevos discursos, principalmente a través de actividades formativas compartidas, consistentes e intencionadas.

Referencias

- Banco Mundial. (2015). *Educación: Panorama general en Informe Anual*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>
- Barboza, Francis y Peña, Francisca. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Cárcamo, Rodrigo y Castro, Pablo. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y docentes en ejercicio en la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria*, 8(5), 13-24. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500003>
- Díaz, Claudio, Martínez, Patricia, Roa, Iris y Sanhueza, María. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Díaz, Claudio. (2013). Estudio de caso sobre las creencias de estudiantes de pedagogía en inglés respecto a la autoeficacia percibida y la enseñanza del idioma. *Núcleo*, 25(30), 41-67.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. (2011). *Manual de investigación cualitativa (Vol. I)*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Escalona, José, Molina, Luz, López, Wilmer, Cárdenas, Marield, Quintero, Héctor y Bianchi, Guillermo. (2012). Las concepciones sobre el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en los cursos de química. *Educere*, 16(54), 163-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160007>
- Eming, Mary y Fujimoto, Gaby. (2004). *Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales*. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/desarrollo_infantil_temprano.pdf
- García, María, Vilanova, Silvia y Mateos, María. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124244003>
- Gentry, Richard y Graham, Steve. (2010). *Creating Better Readers an Writers: The importance of directs, sytematic spelling an handwriting instruction in improving academic performance*. Recuperado de https://www.zaner-bloser.com/products/pdfs/Creating_Better_Readers_and_Writers_White_Paper.pdf
- Goodman, Kenneth. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8(1), 77-98. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463>

- Montealegre, Rosalía y Forero, Luz. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Nemirovsky, Miriam. (2003). *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid: CIE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: Oede. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2014). *Resultados de pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben Informe Final*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Organización Internacional de Trabajo (OIT). (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf
- Parodi, Giovanni. (2010). *Saber Leer*. Madrid: Instituto Cervantes Aguilar.
- Pimiento, Mario. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2822>
- Sandín, Esteban. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* (Vol. I). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio, planeación didáctica para el desarrollo de competencia en el aula 2010*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- Solé, Isabel. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Recuperado de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a02&titulo=Co
- Shonkoff, Jack y Phillips, Deborah. (2004). *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar: Desarrollo emocional y autocontrol*. México: Sep.
- Stake, Robert. (2007). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría Fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquía.

Strickland, Dorothy y Riley, Shannon. (2006). *Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years*. Recuperado de <http://nieer.org/policy-issue/policy-brief-early-literacy-policy-and-practice-in-the-preschool-years>

Unesco. (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una educación para todos 2015*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>

Unicef. (2001). *The estate of the world's children 2001: early childhood*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World's%20Children%202001.pdf>

Vygotski, Lev. (1995). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En Lev S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores* (Obras Escogidas Tomo III; pp. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.