

Ambientes alfabetizadores en la educación preescolar en México: reflexiones sobre la participación de madres de familia

Literacy environments in preschool education in Mexico: reflections on the participation of mothers of families

Ambientes alfabetizadores na educação infantil no México: reflexões sobre a participação das mães de família

Mariana Moya González

Esther Caldiño Mérida

Universidad La Salle México - ULSA

Ciudad de México-México

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Natal - Rio Grande do Norte- Brasil

Resumen

La generación de ambientes alfabetizadores ha ocupado una parte medular en Educación Preescolar. Es una de las mayores preocupaciones de educadores y de padres de familia, debido a las demandas de la sociedad. Este proceso ha recaído sobre todo en los docentes, ya que tienen la labor de brindar a los alumnos actividades, estrategias, y de introducirlos en el mundo de la lectura y escritura. De este modo, el presente trabajo de abordaje cualitativo, teniendo el estudio de caso como procedimiento técnico y el análisis de contenido para interpretación de datos, analizó el contexto en el que se desenvuelven las participantes (madres de familia) de una institución educativa en México. Los principales hallazgos del estudio apuntaron que existen algunas madres de familia, que se interesan por ayudar a sus hijos con ciertas actividades para fomentar la lectoescritura en el hogar, en ocasiones piden ayuda a docentes. Sin embargo, estos no siempre se encuentran en disposición de ayudarlos y las madres de familia enseñan a sus hijos de la forma en la que ellos se les enseñó.

Palabras-clave: Ambiente alfabetizador. Madres de familia. Lectoescritura.

Abstract

The generation of literacy environments has played a central part in Preschool Education. It is one of the major concerns of educators and parents, due to the demands of society. This process has fallen mainly on teachers, since they have the task of providing students with activities, strategies, and introducing them to the world of reading and writing. In this way, the present qualitative approach work, taking the case study as a technical procedure and the content analysis for data interpretation, analyzed the context in which the participants (mothers) of an educational institution in Mexico operate. The main findings of the study pointed out that there are some mothers, who are interested in helping their children with certain activities to promote literacy at home, sometimes ask teachers for help. However, they are not always in a position to help them and mothers teach their children the way they were taught.

Keywords: Literacy environment. Mothers on families. Literacy.

Resumo

A geração de ambientes de alfabetização desempenhou um papel central na educação infantil. É uma das maiores preocupações de educadores e pais, devido às demandas da sociedade. Esse processo recai principalmente sobre os professores, pois a eles cabe a tarefa de proporcionar aos alunos atividades,

Ambientes alfabetizadores en la educación preescolar en México: reflexiones sobre la participación de madres de familia

estratégias e apresentá-los ao mundo da leitura e da escrita. Desta forma, o presente trabalho de abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como procedimento técnico e a análise de conteúdo para interpretação dos dados, analisou o contexto em que atuam as participantes (mães) de uma instituição escolar no México. Os principais achados do estudo apontaram que há algumas mães que se interessam em ajudar seus filhos em determinadas atividades de promoção da alfabetização em casa, às vezes pedem ajuda aos professores. No entanto, nem sempre estão em posição de ajudá-los e às mães a ensinar seus filhos da maneira como foram ensinados.

Palavras-chave: Ambiente alfabetizador. Mães de família. Educação Infantil.

Introducción

El presente documento se llevará a cabo un análisis de la participación de las madres de familia del Jardín de Niños “Ildefonso Díaz de León”, en lo que se refiere a la construcción de ambientes alfabetizadores en el hogar. Este análisis se realizó del periodo del 2011 al 2017. Es importante mencionar que esta institución en la cual se aplicó la investigación se localiza en la comunidad de San Agustín, del municipio de Villa de Arriaga, en el Estado de San Luis Potosí, México.

Este documento está conformado por cinco apartados, el primer apartado es el Planteamiento del Problema, en el que desarrollamos los antecedentes que generaron el desarrollo de la investigación, así como especificamos las causas y consecuencias que se detectaron, como también la pregunta central de investigación. El siguiente apartado es el Marco Teórico en donde se encuentra la información científica que sustenta este trabajo.

El tercer apartado tratamos de la Metodología que se utilizará la estadística descriptiva. Esta investigación será cuantitativa, es decir, cuantitativa pues se va realizar un diagnóstico de las participantes para realizar un análisis centrado en los ambientes alfabetizadores y la participación de las madres de familia en sus hogares. En el cuarto apartado se encuentran los Resultados obtenidos hasta el momento, así como la discusión de estos. El quinto apartado abordamos las consideraciones finales. Y, finalmente, se encuentra el apartado de Referencias.

Planteamiento del problema

El interés por el tema de ambientes alfabetizadores en el hogar surgió de la experiencia y observación que se tuvo a lo largo de cinco ciclos escolares, en tres Jardines de Niños oficiales de comunidades del Municipio de Villa de Arriaga, en el Estado de San Luis Potosí, en donde se observaron algunos de los aspectos que afectan y ayudan a su generación, en los hogares de los alumnos. El primer jardín de niños “Álvaro Obregón” se encuentra en una comunidad de San Luis Gonzaga, este plantel es de organización bidocente, es decir, contaba con dos educadoras, una con grupo y otra encargada de la

dirección del plantel con grupo, con una totalidad aproximada de 35 - 40 alumnos por ciclo escolar, divididos en grupos de 2° y 3°.

El segundo Jardín de Niños “Ildefonso Díaz de León”, es de organización unitaria, el cual cuenta con una sola docente encargada del grupo y de la dirección del plantel, con un grupo de 20 - 25 alumnos por ciclo escolar. Y el tercer jardín “Ignacio Zaragoza” localizado en cabecera municipal de Villa de Arriaga, el cual es de organización completa, es decir, seis educadoras con grupo, una educadora encargada de la dirección o bien una directora comisionada de la Dirección, dos intendentes, maestro de educación física, maestro de enseñanza musical y maestra de educación especial, contaba con un aproximado de 142 alumnos por ciclo escolar, divididos en tres grupos de 2° y tres grupos de 3°.

Uno de los problemas que se encontró en los tres jardines observados, fue la poca importancia que le atribuyera las madres y los padres de familia a las actividades desarrolladas en el nivel preescolar. En las entrevistas iniciales que se les hacían a las madres de familia al comenzar el ciclo escolar, se observó que algunas consideran que este nivel, sirve como entrenamiento para el siguiente nivel de educación; a ellas les interesaba que los niños aprendieran a escribir su nombre, a identificar algunas letras y números, que aprendieran a leer y escribir sin considerar el proceso que tiene cada niño, que tomaran bien el lápiz y que tuvieran letra bonita, para que no tuvieran problemas al ingresar al nivel primaria.

Otro problema, derivado del contexto y de las características socioeconómicas de la comunidad, es el analfabetismo de algunas madres y padres de familia, factor que también dificulta sus posibilidades de apoyo en casa a las tareas escolares de sus hijos e hijas. Ambos problemas se fueron modificando con la intervención directa de la docente con las madres y padres de familia.

También se observó que las docentes en este nivel, cómo se refiere en el contexto en general las docentes de escuelas unitarias tienen a su cargo la dirección del plantel, por lo que el grupo lo descuidaban bastante debido a la carga administrativa que implica este puesto, dejando de lado el trabajo pedagógico con los alumnos

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014, p. 69), en su informe, señala que

Ambientes alfabetizadores en la educación preescolar en México: reflexiones sobre la participación de madres de familia

Cuando se analizan las estructuras ocupacionales de los preescolares públicos generales e indígenas de acuerdo con el tamaño de la localidad en que se ubican, se observa que en ambas modalidades predominan aquellas escuelas donde únicamente hay docentes. Las carencias de personal se agravan si se trata de jardines de niños que brindan servicio a poblaciones rurales (91% en el caso de la modalidad general y 95% en la indígena); es probable que estos preescolares sólo cuenten con una educadora para atender a todos los niños.

Podemos observar que los Jardines de niños del contexto mexicano no tienen todo el personal necesario, específicamente directivos, para realizar las funciones de dirección en la institución, por lo que los docentes terminan llevando a cabo las actividades docentes y de gestión. En el mismo documento se menciona que este tipo de escuelas deberían tener mayor acompañamiento para poder apoyarlas en sus funciones; sin embargo, esta situación no se da.

La condición incompleta de su personal. Las escuelas que no cuenten con personal directivo o de apoyo deben ser particularmente acompañadas y asistidas por equipos itinerantes que les ayuden a cumplir tanto con sus funciones de gestión escolar, como de relación con la comunidad. Habrán de recibir visitas —planeadas, ordenadas, regulares— de docentes de educación especial, educación física y artes para apoyar la formación integral de sus alumnos. (INEE, 2014, p.129)

La última situación que se detectó es que cada docente realiza su planeación como mejor lo considera, siempre y cuando de respuesta a las necesidades que presentan sus alumnos. Tal y como se menciona en el Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora, en preescolar no es responsabilidad de la docente el enseñar a sus alumnos a leer y escribir de manera convencional, sino más bien proporcionarles oportunidades variadas para familiarizarse con diversos materiales impresos.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Aunque es posible que mediante el trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo algunos empiecen a leer y escribir —lo cual representa un logro importante—, no significa que deba ser exigencia para todos los alumnos en esta etapa de su escolaridad, porque es un largo proceso y, si se trata de que las niñas y los niños lo vivan comprensivamente, no hay razón ni fundamento para presionarlos (SEP, 2011, p. 46)

Este párrafo genera algunas confusiones en las docentes, ya que se considera únicamente la parte de que no es su responsabilidad enseñarles a leer y escribir, dejando de

lado la parte medular, que es dar oportunidades para que los niños se familiaricen con materiales impresos y comprendan de esta forma algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura.

Partiendo de los postulados anteriores se puede observar que, aunque se tenga un aula con un ambiente alfabetizador, en ocasiones en el hogar es una situación distinta. En las entrevistas que se realizaron a las madres de familia al inicio del ciclo escolar sobre la dinámica familiar, así como sus expectativas para el preescolar, se localizan las preguntas ¿Tiene libros en casa? ¿De qué? ¿Le lee a su hijo? ¿Cuánto tiempo?, a partir de estas preguntas se pudo detectar que en 35% de los hogares no hay libros más que los de primaria, y en un porcentaje aún mayor, 79% se encontró que las madres no les leen a sus hijos.

Es importante mencionar que en las Escuelas Normales en las que se forman a las docentes de preescolar, no se les enseña una metodología para enseñar a leer y escribir, debido a que en los distintos Programas que han existido se maneja la idea de no enseñar a leer ni a escribir de manera convencional (SEP, 2011; 2017). Esto genera que algunas docentes mantengan ideas o formas de trabajo que se utilizaban anteriormente o bien que no corresponden al nivel de preescolar.

Defendemos la idea que, tanto docentes como padres de familia son la base para el trabajo en preescolar, para desarrollar en los alumnos los conocimientos y habilidades necesarias. Sin embargo, ya se ha trabajado en constantes ocasiones con los docentes, y los padres de familia no se han involucrado en el trabajo, dejándoles únicamente algunas actividades para realizar en casa, en algunas ocasiones sin explicarles la justificación de estas.

Considerando los aspectos mencionados con anterioridad (carga administrativa de las docentes; planeación abierta sin considerar una metodología para enseñar a leer y escribir; poca importancia del preescolar para las madres de familia y analfabetismo), podrían vislumbrarse importantes consecuencias para el ámbito educativo. Una de ellas sería que los alumnos tengan un bajo desempeño en el ciclo escolar en el que se encuentren, en las evaluaciones que se realizan en los tres cortes de los reportes de evaluación; otro aspecto sería que podrían tener dificultades al momento de entrar a primaria ya que no cuentan con las bases necesarias para adquirir el proceso de lectoescritura. Esta situación se agrava aún más si los alumnos intentan ingresar a una

escuela particular; y finalmente otra consecuencia sería la repetición de ciclos escolares en niveles posteriores; o bien el bajo desempeño del alumno generando la deserción de los mismos.

Así siendo, tuvimos como pregunta central de investigación *¿De qué manera la evaluación de la propuesta de innovación educativa promueve la participación de las madres de familia en la construcción de ambientes alfabetizadores en el Jardín de Niños “Ildefonso Díaz de León”: Municipio de Villa de Arriaga?*.

Para esto, nuestro objetivo general fue evaluar si la propuesta de innovación educativa promueve la participación de las madres de familia en la construcción de ambientes alfabetizadores.

Marco teórico

Este apartado está destinado a presentar los conceptos necesarios para el entendimiento claro de este trabajo, siendo los principales: ambiente alfabetizador, participación de la familia e innovación educativa.

Ambiente alfabetizador, el cual según el Centro de Excelencia para la capacitación de Maestros de Perú (2004) y Ferreiro (2002) lo definen como: poner el mundo letrado al alcance del niño para que él pueda interactuar con muchos tipos de textos y otros objetos auxiliares, como lápiz, papel, goma, sacapuntas, etc. Al estar en contacto con un ambiente alfabetizador el niño tiene la oportunidad de ver adultos usar con naturalidad la lectura y escritura, recibiendo así el estímulo necesario para interactuar libremente con la lengua escrita.

Chhetri y Baker (2005), sostienen que el crear un ambiente alfabetizador es crear un entorno social, político y cultural, que valora y alimenta todas las formas de alfabetización. “Sin embargo, un ambiente alfabetizado rico no se produce durante la noche. Evoluciona con el tiempo y su creación requiere de compromiso y colaboración entre los diferentes actores o partes interesadas” (UNESCO, 2011, p. 16)

Por su lado Aranda, (1993, s/p) sostiene que

El ambiente alfabetizador es aquél que proporciona oportunidades para atestiguar cómo otros usan comunicativamente la escritura y oportunidades para incorporarse paulatinamente a éstos usos. La enseñanza de las letras no puede ser sustituto de las vivencias propias de un ambiente alfabetizador, tales como los juegos de escritura y redacción (que pueden ser considerados como “balbuceos de la lengua escrita”: nada que ver con el descifrado de letras); el acceso a curiosear y a preguntar sobre diversos portadores de escritura; la posibilidad de ser testigo, y

mejor aún, destinatario, de las lecturas realizadas por los que ya saben leer; el encuentro de retroalimentaciones moderadas y amables sobre los propios intentos de lectura y escritura convencionales (de la misma forma en que ayudamos a quién empieza a hablar: no le corregimos todo, no esperamos que todas nuestras observaciones sean inmediatamente y sobre todo, lo hacemos con amabilidad).

Un ambiente alfabetizador es un espacio que puede estar en el hogar, en el cual se le brindan oportunidades al niño para aprender, a través de la interacción con adultos y materiales apropiados a su edad (HART; RISLEY, 1995). Como lo señala Martín (2006, p. 08), “El entorno de inicio de la alfabetización incluye materiales que se proporcionan en casa, así como las actividades que se presentan en el hogar que promueven la lengua y estimulan el aprendizaje y la participación de los padres”.

Tarelli, y Stubbe (2010, p. 02-03) afirman que “para animar a los niños a explorar la alfabetización, las familias deben tener acceso a recursos impresos y materiales de alfabetización. En particular es necesario que libros y libros para niños están disponibles en el hogar”. Es fundamental que se exponga a los niños a variadas actividades literarias en el hogar desde que son pequeños (DEBARYSHE, 1992; DEBARYSHE, 1999; BENNET et. al., 2002).

Los niños de clase media y alta tienen mayor probabilidad de estar expuestos a materiales impresos como son: libros, periódicos, revistas; por otro lado, los niños de hogares de clase baja pasan mayor tiempo viendo televisión que leyendo (MARTIN, 2006). DeBaryshe (1995) argumenta que las familias de clase baja leen menos seguido a los niños y además lo comienzan a hacer cuando los niños ya son grandes, y no desde pequeños; además de contar con menos materiales en casa.

Smith y Dixon (1995), afirman que los padres de familia de contextos socioeconómicos bajos leen una vez a la semana a sus hijos, comparado con la lectura diaria que se lleva a cabo en contextos medios y altos. Además de leer textos que son para adultos como son la Biblia, y contar con pocas o nulas áreas para dibujar, colorear y escribir. Existen estudios en donde se ha comprobado, que a niños de clase baja se les lee menos que a los niños de clase alta (BORNSTEIN; HAYNES, 1998; HOFF-GINSBERG, 1998; LOCKE; GINSBORG; PEERS, 2002)

Crear un ambiente en una comunidad rural y aislada es más complicado que crear uno en un ambiente urbano. Ferreiro (2002, p. 135), sostiene que no basta con tener un

ambiente alfabetizador, "...debe haber alguna intervención específica, ya que no basta con estar en contacto con el objeto para garantizar la alfabetización". Debe ofrecerse, desde el comienzo en el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben, con un entorno físico adecuado (BRASLAVSKY, 2008).

Es importante considerarnos varios ámbitos para los ambientes alfabetizadores, como son: aula, escuela, familia y comunidad. Al trabajarnos en conjunto estos cuatro ámbitos, se podrá generar un impacto positivo en las habilidades de los niños. Para poder crearse un ambiente alfabetizador Luquero (2014), Fons (2004) y Cuter (2008), nos hablan de una serie de materiales y condiciones que este debe cumplir, como, por ejemplo:

Otro de los términos que es importante definir, es la importancia de la participación de la familia, según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2012) la familia es el ambiente más próximo a los alumnos, que además asume una doble participación en la educación, ya que es la beneficiaria de un servicio. Sin embargo, a su vez comparte un esfuerzo para generar una escuela para todos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC, 2004), sostiene que cuando los padres de familia o miembros de la comunidad se involucran en actividades de la escuela, los estudiantes alcanzan mejores resultados, aumenta su asistencia a clases y la deserción escolar disminuye.

Martiniello (1999), sostiene que cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos, realizan en el hogar actividades como, por ejemplo: ayudar en las tareas escolares, trabajar en proyectos que refuerzan el currículo de la escuela y realizar actividades que fomentan la adquisición de lectoescritura (leer a los niños, tener conversaciones). Estas actividades refuerzan el proceso de aprendizaje que se inició en la escuela.

Y el último término que es importante definir es Innovación educativa, según Barraza y colaboradores (2013), es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, al currículo o a la enseñanza. La innovación educativa puede impactar en más de un ámbito, ya que al responder a un problema o necesidad se requiere de una respuesta integral.

Blanco y Messina (2000), nos hablan una serie de rasgos que debe tener las innovaciones educativas:

1. La innovación supone transformar y un cambio cualitativo significativo, no se trata simplemente de una mejora o ajuste al sistema actual.
2. Una innovación no siempre es una invención.
3. La innovación implica una intención y una intervención que deberá ser planificada.
4. La innovación no es un fin en sí, es un medio para mejorar los fines de la educación.
5. La innovación implica aceptación y apropiación del cambio por parte de quienes la llevarán a cabo.
6. De igual forma implica un cambio de conceptos y de práctica.
7. Es un proceso abierto e inconcluso que implica una reflexión desde la práctica.

Delante del expuesto, en la secuencia presentamos el proceso metodológico que utilizamos para la realización de la presente investigación.

Metodología

El presente estudio utilizó la metodología mixta. Es decir, hicimos uso tanto del cualitativo, como de cuantitativo. Fernández y Díaz (2002), sostienen que al emplear ambas metodologías en una investigación se pueden corregir los sesgos de cada método. La investigación cuantitativa se puede definir según Fernández y Díaz (2002), como una investigación en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre las variables a utilizar. Aquí se trata de ver la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, todo a través de una muestra.

Krase (1995), define la investigación cualitativa como una metodología en la cual se estudian las cualidades, se describen características, relaciones entre ellas. Este tipo de metodología prescinde de registros de cantidades, de frecuencias, o cualquier dato numérico. Ya Creswell (2010) y Gil (2012), apuntan que el ese tipo de investigación busca analizar la complejidad del fenómeno e interpretar los diferentes aspectos por distintos lentes científicos.

Para el diagnóstico del trabajo hicimos uso de metodología cuantitativa, aplicando una encuesta la cual se elaboró adaptando dos instrumentos ya validados, así como la teoría científica sobre ambientes alfabetizadores. Los instrumentos adaptados son: “Encuesta sobre hábitos lectores de la población escolar” del Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte (MECD) de España, y de igual forma se utilizó “La encuesta Nacional sobre prácticas de lectura” del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI). Para los análisis de datos de este estudio se hizo el uso del análisis de contenido (BARDIN, 2012) para la parte cualitativa, y de la estadística descriptiva para la parte cuantitativa.

Las encuestas se aplicaron a las participantes en la comunidad San Agustín, perteneciente a Villa de Arriaga, en San Luis Potosí. Esta comunidad según el catálogo de localidades de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en el 2010 contaba con una población de 292 habitantes, 64 viviendas habitadas de las cuales, 58 cuentan con agua entubada, 43 cuentan con drenaje, 60 cuentan con energía eléctrica, tres tienen aún piso de tierra, 21 viviendas no cuentan con sanitario o excusado. Considerando estas características se le considera como una comunidad con alto grado de marginación. Únicamente cuenta con planteles de educación preescolar, y educación primaria.

Las participantes de este estudio serán 14 madres de familia del Jardín de Niños “Ildefonso Díaz de León”. Para su elección se consideró que tuvieran hijos en preescolar, o bien en edad primaria (primeros años). Es importante mencionar que en la zona escolar y en el plantel, no existen programas en los que se trabaje con madres de familia. Esta investigación se realizará en los hogares y fuera del plantel escolar, dando como resultado que las generadoras de ambientes alfabetizadores sean las madres de familia.

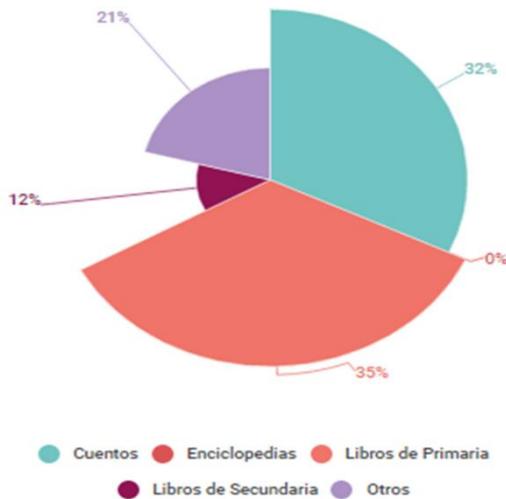
Resultados y discusión

Es importante mencionar que este trabajo es un recorte de la tesis doctoral de la primera autora, por lo tanto, los resultados se enfocan a la parte cuantitativa (cuestionarios) de la investigación, en la cual se realizó un diagnóstico de las participantes para ver las características con las que se contaba. Estos cuestionarios se realizaron de manera personal a las 14 participantes dentro de la comunidad, el mismo día, en un período de tres horas en el año de 2017. Contaban con los siguientes apartados: datos personales e información referente a ambientes alfabetizadores.

Del apartado “Datos personales” se recuperó: La edad de las participantes va de los 27 a los 47 años de edad. El 50% de las madres de familia tiene tres hijos, el 29% tiene dos hijos, el 14% tiene cinco hijos y el 7% tiene siete hijos. El 73% sabe leer y escribir, únicamente el 7% mencionó que no sabe. Escolaridad: el 36%, tiene primaria terminada, el 36% tiene secundaria terminada (regular), el 21% secundaria terminada (abierta) y el 7% primaria trunca.

En cuanto al apartado de ambientes alfabetizadores: se les cuestionó sobre materiales que se tienen en el hogar, y actividades que ellas realizan en casa.

Figura 1. Tipos de libros que hay en casa de los participantes.

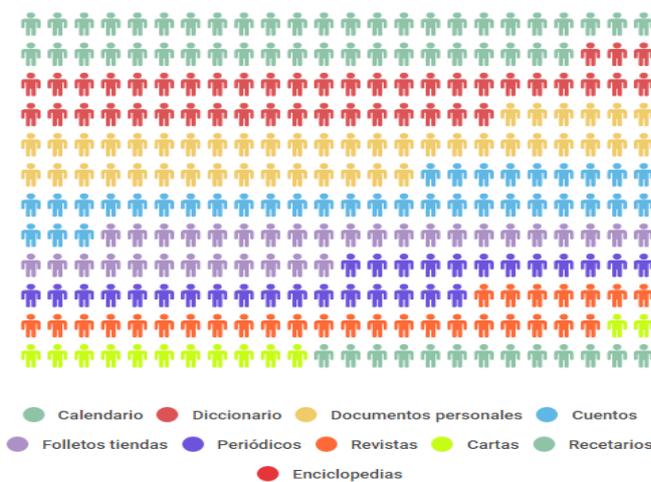


En los hogares de las participantes: 80% tiene libros, dentro de este porcentaje: 35% son libros de primaria, 32% cuentos, 21% otros (revistas, catálogos, recetarios, libros para colorear) y 12% libros de secundaria, como se puede apreciar en la

Fuente: Elaboración propia

Al ver que la mayoría contaba con libros de texto gratuito se les cuestionó, cuántos libros había en el hogar que no fueran de texto gratuito: 36% tiene entre 1 y 5 libros en casa, 36% tiene entre 6 y 10, 14% tiene entre 11 y 15, 7% tiene entre 11 y 15 y 7% tiene más de 20.

Figura 2. Cantidad de libros que hay en casa sin contar los de texto.



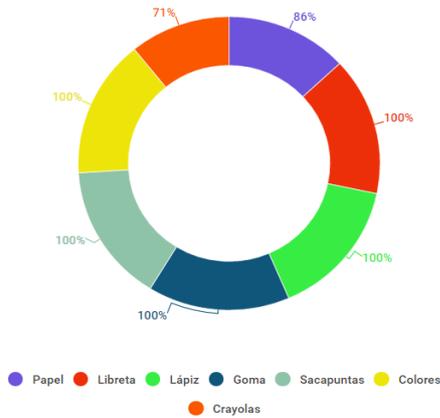
De los textos que se pueden leer en el hogar: el 100% tiene calendario, diccionarios, documentos personales, 78% cuentos, 71% dijo tener folletos de tiendas, 64% afirmó tener periódicos y revistas, 28% dijo tener cartas y recetarios, y 0% dijo tener enciclopedias como se puede apreciar en la figura 2.

Fuente: Elaboración propia

Ambientes alfabetizadores en la educación preescolar en México: reflexiones sobre la participación de madres de familia

Materiales que hay en casa para los niños: 100% cuenta con libreta, lápiz, goma, sacapuntas, colores, 86% cuenta con papel en casa que no sea de la libreta, como hojas de rayas, de colores, de cuadro, 71% cuenta con crayolas. Como se puede apreciar en la figura 3.

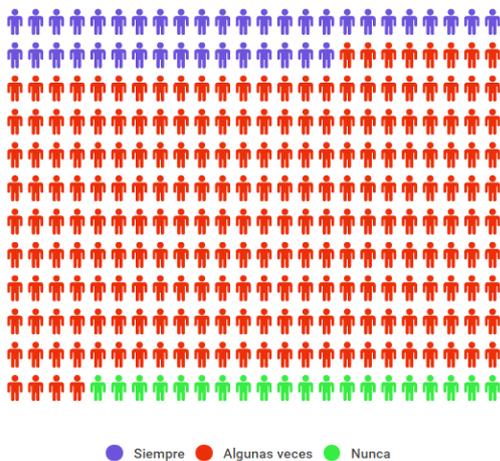
Figura 3. Gráfica materiales que hay en casa para uso de sus hijos.



Fuente: Elaboración prop

En cuanto a las preguntas referentes a actividades que realizan en el hogar con sus hijos se recuperó:

Figura 4. Gráfica frecuencia con la que lee a su hijo de 10 a 15 minutos diarios



Fuente: Elaboración propia

El 79% de las participantes dice leer “algunas veces” a sus hijos de 10 a 15 minutos diarios, el 14% dice hacerlo “siempre” y el 7% menciona que “nunca” lo hace. Como se aprecia en la figura 4.

- El 64% de las participantes dice haber comprado libros a sus hijos “algunas veces”, el 29% menciona que “siempre” lo ha hecho y el 7% que “nunca” lo ha hecho.
- El 57% de las participantes comenta que “algunas veces” sus hijos hojean los textos que hay en casa, y el 43% menciona que sus hijos lo hacen “siempre”.

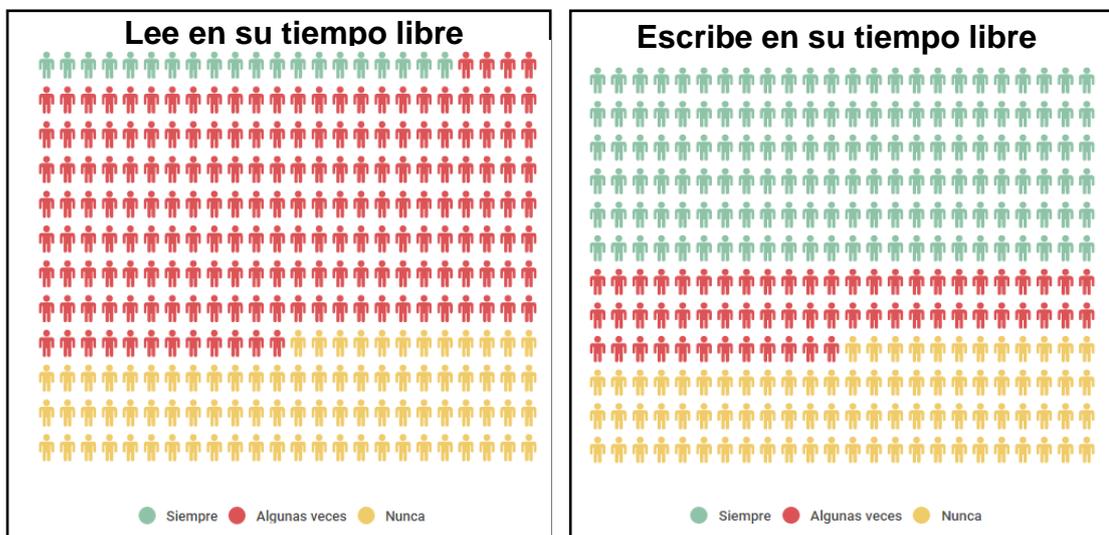
- El 43% de las participantes comentan que “siempre” ayudan a sus hijos a realizar sus tareas, 14% argumenta que “casi siempre” lo hace y otro 43% comentan que “Nunca” esto debido a la edad que tienen los niños.

Se les preguntó si les respondían a sus hijos cuando les preguntaban qué estaban leyendo, qué estaban escribiendo y qué decía algún letrero o anuncio que estuviera en la calle. Se recuperó lo siguiente:

- 50% le responde “siempre” a su hijo cuando le cuestiona qué está leyendo, 21% “casi siempre” lo hace, 29% “nunca”.
- 43% le responde “siempre” a su hijo cuando le cuestiona qué está escribiendo, 14% “casi siempre” lo hace, 43% “nunca”.
- 57% le responde “siempre” a su hijo cuando le cuestiona qué dice algún letrero que ven, 43% “casi siempre” lo hace, 0% “nunca”.

En cuanto a si las participantes leen y escriben en su tiempo libre se pudo recuperar lo siguiente:

Figura 5. Gráfica frecuencia con la que las participantes leen y escriben en su tiempo libre



Fuente: Elaboración propia

El 63% de las participantes lee “algunas veces” en su tiempo libre, 29% “nunca” lo hace y 7% “siempre” lo hace. 50% de las participantes escribe “Siempre” (recados, listas mercado), 21% “algunas veces” lo hace, y un 29% “nunca” lo hace. Como se puede apreciar en la gráfica 5.

Se les cuestionó sobre si en la escuela y comunidad se realizan actividades para fomentar la lectura y la escritura encontrando lo siguiente:

- Actividades para fomentar la lectura en las escuelas: 14% dice que “siempre” se realizan actividades para fomentar la lectura en la escuela, 57% “algunas ocasiones” y 29% “nunca” se realizan actividades.
- Asistencia actividades escuela fomento lectura: 43% “siempre” asiste a las actividades de fomento a la lectura, 36% “algunas veces” asiste y 21% “nunca” asiste.
- Actividades para fomentar la escritura en las escuelas: 7% comentan que “siempre” se realizan actividades para fomentar la escritura en la escuela, 14% “algunas ocasiones” y 79% “nunca” se realizan actividades.
- Asistencia actividades escuela fomento lectura: 14% “siempre” asiste, 7% “algunas veces” asiste y 79% “nunca” asiste.
- En la comunidad no se realizan actividades de fomento a la lectura y escritura, por lo tanto no participan en ellas.

Sería importante hacer aquí dos párrafos reflexionando sobre los resultados. Después de hacer, nosotros contribuimos.

Consideraciones finales

Con la información que se ha recuperado de las encuestas realizadas a las participantes, se puede decir que, en algunos de los hogares, las madres de familia cuentan con los materiales necesarios para crear un ambiente alfabetizador, sin embargo, no los tienen a disposición de los alumnos, o bien los tienen, pero no saben cómo se deberían utilizar. Los cuentos o libros los tienen para distintas actividades como son: recortarlos para tareas que se dejan en los planteles escolares, como apoyo para los hijos más pequeños (libros de primaria). Cuentan con ciertos materiales como hojas, papeles, lápices, plumas, crayolas, colores, sacapuntas, goma, pero no siempre están al alcance de los niños, los tienen exclusivamente para la elaboración de tareas que se dejan para el hogar.

Es importante mencionar que realizan ciertas actividades con sus hijos, como la lectura diaria, el responderles cuando los niños preguntan qué dicen ciertos portadores de texto, el responderles cuando sus niños les preguntan qué es lo que hacen mientras ellas leen y escriben. Sin embargo, no tienen el conocimiento de para qué sirven estas actividades

que realizan diariamente, por inercia o bien porque alguna docente se los comunicó anteriormente, sin explicarles el porqué es importante, o el para qué.

Debido a lo mencionado anteriormente es importante capacitarlas y explicarles primeramente qué es un ambiente alfabetizador, cómo lo pueden generar en sus hogares, qué materiales requieren para hacerlo y cuál es la disposición de estos, cuál es su papel frente a todos estos materiales, qué actividades pueden ellas realizar con sus hijos. Para esto se deberán realizar actividades acordes a su contexto, y las capacidades económicas con las que cuentan.

Será de suma relevancia el realizar ahora el análisis cualitativo de la investigación, mediante las entrevistas a profundidad, para tener un diagnóstico más certero de la situación que se tiene actualmente.

Referencias

ARANDA, G. **Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura**. Veracruz: UV, 1993. Recuperado el 18 de Agosto del 2015, del sitio: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5820>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 70, 2011.

BARRAZA, A; CÁRDENAS, A; HERNÁNDEZ, R. **Innovación educativa**. Universidad Autónoma de Durango: México, 2013.

BLANCO, R.; MESSINA. **Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina**. Chile: UNESCO, 2000.

BORNSTEIN, M. H.; HAYNES, O. M. Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. **Child Development**, 69, 654–671, 1998.

.

BRASLAVSKY, B. (2008). **Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en familia y en la escuela. Argentina**: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2008.

CENTRO DE EXCELENCIA PARA LA CAPACITACIÓN DE MAESTROS. **Módulo Ambiente Alfabetizador**. Perú: Fimart S.A.C. editores e impressores, 2004.

CHHETRI, N.; BAKER, D. P. **The Environment for Literacy Among Nations: Concepts, Past Research and Preliminary Analysis**. 2005. (Background paper prepared for the EFA Global Monitoring Report).

CONAFE. **Modelo para la participación de padres de familia en la educación Inicial y Básica del CONAFE**. México: CONAFE, 2012.

Ambientes alfabetizadores en la educación preescolar en México: reflexiones sobre la participación de madres de familia

CRESWELL, J. W. **Proyecto de pesquisa:** métodos quantitativo, qualitativo e misto. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUTER, M.E. (coord.). **El aula como un ambiente alfabetizador.** Proyecto escuelas del bicentenario. 2008. Documento recuperado el 24 de Agosto del 2015, del sitio http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjABahUKEwitoOnOysLHAhVFKx4KHV6fBeE&url=http%3A%2F%2Febicentenario.org.ar%2Fdocumentos%2Fmat_lengua%2FAmbiente%2520alfabetizador.pdf&ei=1YHbVe3hF8XWeN6-logO&usq=AFOjCNFP94SPAUhWemZyqiVR7boAKxCVoA&sig2=utLb9ogbVwomxQ2CGYeX6Q

DEBARYSHE, B. **Early Language and Literacy Activities in the Home U.S.** Department of Education Field Initiated Studies Program. Final Report for the Project. (University of North Carolina). Greensboro, NC: Dept. of Human Development and Family Studies, 1992.

DEBARYSHE B. **Maternal Belief Systems:** Linchpin in the Home Reading Process. 1995.

FERNÁNDEZ, P., Díaz, P. **Investigación cuantitativa y cualitativa.** En Atención Primaria en la Red 9: 76-78. España, 2002.

FERREIRO, E. (coord.). **Los hijos del analfabetismo.** Propuestas para la alfabetización en América Latina. México: Siglo XXI, 2002.

FERREIRO, E. **Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector.** En: Lecturas sobre lecturas/3. México: Conaculta. P. 31-37, 2002.

FERREIRO, E. (2002) **Alfabetización teórica y práctica.** México: Siglo XXI editores S.A. de C.V.

FONS, M. (2004). **Leer y escribir para vivir.** Barcelona: GRAÓ, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HART, B., & Risely, T. R. **The early catastrophe:** The 30 million word gap by age 3. 1995. Revisado el 12 de septiembre del 2017 de http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/catastrophe.html

HOFF-GINSBERG, E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. **Applied Psycholinguistics**, 19, 603–629, 1998.

INEE. **El derecho a una educación de calidad.** Informe 2014. México: INEE, 2014.

INEGI. **Encuesta Nacional sobre prácticas de Lectura.** INEGI: México, 2015.

LOCKE, A., Ginsborg, J. & Peers, I. Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. **International Journal of Language and Communication Disorders**, 37, 3–15, 2002.

LUQUERO. P. **Guía de observación del ambiente alfabetizador del aula en educación Infantil**. España: Universidad de Cádiz, 2014.

MARTIN, N. **The role of the home literacy environment in the development of early literacy skills and school readiness in kindergarten children from low socioeconomic and minority families**. University of South Florida: EUA, 2006.

MARTINIELLO, M. **Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina**. Cambridge. Harvard Institute for International Development, 1999.

TARELLI, I., Stubbe, T. Home Literacy Environment and Reading Achievement: A model for Determining the Relationship between Socio-Economic Status, Home Literacy and Reading Achievement. Paper presented at the **4th IEA International Research Conference**, June 30 – July 3, Gothenburg, Sweden, 2010.

SEDESOL. **Catálogo de localidades de la Secretaría de Desarrollo Social**. Ciudad de México: SEDESOL, 2010. Recuperado en Marzo del 2015 el sitio: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=240460057>

SEP. **Programa de Estudio 2011**. Guía para la educadora. México: SEP, 2011.

SEP. **Aprendizajes clave para la educación integral**. México: SEP, 2017.

SMITH, S. & Dixon, R. Literacy Concepts of Low-and Middle-Class Four-Year-Olds Entering Preschool. **Journal of Educational Research**, 88, 245-253, 1995.

UNESCO. **Creating and Sustaining Literate Environments**. Tailandia: UNESCO, 2011.

UNESCO/ORELAC. **Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana**. Editorial Trineo: Santiago de Chile, 2004.

Sobre los autores

Mariana Moya González

Doctora en Educación egresada por Universidad La Salle (ULSA/México), plantel Benjamín Franklin en la Ciudad de México. Maestra en Educación egresada de la Universidad TecMilenio. Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Escuela Normal Particular Autorizada Minerva A.C. Correo: marimoya_9@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4900-8591>

Esther Caldiño Mérida

Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías egresada por la Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP/México). Maestra en Educación egresada por la Universidad de las Américas (UDLA). Profesora del Programa de Posgrado en Educación de

Ambientes alfabetizadores en la educación preescolar en México: reflexiones sobre la participación de madres de familia

la Universidad La Salle México (ULSA). Correo: esther.caldinoma@udlap.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0106-2812>

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Posdoctorante en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/Brasil) con beca PNPD/CAPES. Doctor y Maestro en Educación egresado por la Universidade La Salle (UNILASALLE) con perfeccionamiento (sándwich) en la Universidad La Salle México (ULSA) en ambas formaciones. Correo: mendes.guilherme234@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>

Recebido em: 29/10/2020

Aceito para publicação em: 08/12/2020