

13

CONFLUENCIA DE SABERES
Revista de Educación y Psicología

Año VII - Marzo 2026 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs Asociadxs**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Héctor Maximiliano Godoy, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Cristal Lorenzo, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Editoras Técnicas**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **PABLO LOVEY Y ANA BORGABELLO**
Investigaciones con cuestionarios aplicados a estudiantes de nivel universitario: una revisión sistemática
Research using questionnaires for university students: a systematic review
- **ANA MARÍA D'ANDREA, FLORENCIA MARÍA DE LOS MILAGROS MACIEL, MARÍA FLORENCIA GANDUGLIA, DAIANA YASMÍN VALLEJOS Y REGINA LAURA SASSON**
Recursos y estrategias familiares para la alfabetización temprana: Un estudio en hogares correntino
Family resources and strategies for Early Literacy: A Study in Corrientes' Households
- **PAULA GARRIDO, CARLOS DUARTE Y ANA LAURA DE LEÓN**
La lectura en el ingreso a la universidad. Prácticas y representaciones de estudiantes y docentes
Reading at the beginning of university. Practices and representations in students and educators
- **SEBASTIAN WALTER BORREANI DE AZIZ**
Problemas de redacción académica y comprensión lectora en las universidades del conurbano bonaerense
Reading comprehension and academic writing problems at universities in the Buenos Aires metropolitan area
- **BRUNO HENNING**
La epistemología huidiza como polifonía incomodante en la construcción de subjetividad en procesos de educación popular. Una etnografía Trashumante
Elusive epistemology as an uncomfortable polyphony in the construction of subjectivity in popular education processes. A Trashumante autoethnography

Recursos y estrategias familiares para la alfabetización temprana: Un estudio en hogares correntinos

Family resources and strategies for Early Literacy: A Study in Corrientes' Households

ANA MARÍA D'ANDREA*, FLORENCIA MARÍA DE LOS MILAGROS MACIEL**,
MARÍA FLORENCIA GANDUGLIA***, DAIANA YASMÍN VALLEJOS**** Y REGINA LAURA SASSON*****

Recibido
29|04|25

Aceptado
11|02|26

Artículos
científicos

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo describir los recursos y las estrategias que utilizan las familias correntinas y que contribuyen al proceso de alfabetización temprana. Se trata de un estudio descriptivo cuanti-cualitativo realizado en dos etapas: la aplicación de un cuestionario estructurado respondido por un miembro del hogar de cada niño de cinco años escolarizado de la provincia y entrevistas grupales realizadas a representantes de las familias en seis instituciones. El cuestionario fue respondido en 6907 hogares. Para seleccionar la muestra de instituciones para

* Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Doctora en Antropología Social. Docente-investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Responsable del Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. ORCID: 0000-0001-9352-7255. Correo electrónico: anadandrea@gmail.com

** Profesora en Lengua y Literatura. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Lengua y Literatura. Especialista en Pedagogía de la Lectura con Orientación en Literatura para Niños y Jóvenes. Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. ORCID: 0009-0003-0415-1324. Correo electrónico: flor.maciel77@gmail.com

*** Profesora en Educación Inicial. Diplomada universitaria en aprendizaje y uso del lenguaje en la infancia (Universidad Católica de Córdoba). Formadora y orientadora del Programa Infancia del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. ORCID: 0009-0003-1995-9959. Correo electrónico: gandugliaflores@gmail.com

**** Profesora en Ciencias de la Educación. Tutora Virtual del Profesorado Universitario, modalidad virtual, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Docente en el Instituto Superior de Formación Docente N°1. Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. ORCID: 0000-0002-6788-4096. Correo electrónico: daianayvallejos@gmail.com

***** Profesora de Enseñanza Pre-escolar. Escuela Nacional Normal Superior "Dr. Juan Pujol". Asesora Pedagógica en el Equipo Técnico del Nivel Inicial del Consejo General de Educación de la provincia de Corrientes. Investigadora asistente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. ORCID: 0009-0002-9209-1378. Correo electrónico: betinasasson@hotmail.com

realizar las entrevistas, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que estén incluidas instituciones urbanas y rurales, antiguas y de reciente creación, con distintos tipos de dependencia, que tengan contacto con otras lenguas, que participen y no de las ofertas formativas del Ministerio de Educación.

Además de la centralidad de la díada madre-hijo, se advierte el rol significativo de los padres, los hermanos y los abuelos como mediadores de la alfabetización temprana. El contacto entre español, guaraní y portugués configura una experiencia cotidiana que influye en cómo los niños se aproximan al lenguaje. Se observa que los niños destinan más tiempo a la televisión, seguido por el uso del celular y, en última instancia, a la lectura. Son, principalmente, ellos quienes demandan conversación, la lectura de parte de los adultos y la escritura de palabras de interés. La escritura tiene prioridad en el ámbito del hogar (respecto al desarrollo de la oralidad y la lectura), asociada a la preparación para el ingreso a primer grado.

Palabras clave: alfabetización temprana, contexto alfabetizador familiar, vínculo familia-escuela, nivel inicial.

ABSTRACT

This study aims to describe the resources and strategies used by families in Corrientes that contribute to the process of early literacy.

It is a descriptive, quantitative-qualitative study conducted in two stages: the application of a structured questionnaire answered by a family member of each five-year-old enrolled child in the province, and group interviews conducted with family representatives in six institutions. The questionnaire was answered by 6907 families. To select the sample of institutions for the group interviews, the following criteria were considered: inclusion of both urban and rural institutions, older and newly established ones, with different types of administration, with contact with other languages, and participation or non-participation in training programs offered by the Ministry of Education.

The main findings show that, in addition to the mother-child dyad, the role of fathers, siblings, and grandparents as facilitators of literacy is also significant. The contact between Spanish, Guarani, and Portuguese shapes an everyday experience that influences how children approach language. Children spend the most time watching television, followed by using cell phones, and lastly, reading. It is mainly the children who seek out conversation, adult reading, and the writing of words of interest. Writing takes priority in the home environment (compared to the development of oral language and reading), being associated with preparation for entry into first grade.

Key words: early literacy, family literacy environment, family-school relationship, early childhood education.

Introducción

Este trabajo forma parte de un estudio mayor que tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas y los discursos de las familias de la provincia de Corrientes respecto al desarrollo de la alfabetización temprana y su vínculo con la escuela. Para este artículo se propone describir los recursos y las estrategias que utilizan las familias y que contribuyen a este proceso.

El estudio se desarrolla en dos etapas: la aplicación de un cuestionario estructurado respondido por un miembro del hogar de cada niño de 5 años escolarizado de la provincia de Corrientes (Argentina) y entrevistas grupales realizadas a representantes de las familias de los niños en seis instituciones.

La importancia de esta investigación radica en su contribución al reconocimiento del rol activo de las familias en la alfabetización temprana, visibilizando prácticas y recursos que suelen quedar fuera del enfoque escolar tradicional. Aporta evidencia empírica situada que puede orientar políticas públicas más contextualizadas e inclusivas, a la vez que identifica desigualdades tanto en el acceso a materiales como en el despliegue de estrategias de acompañamiento. De este modo, amplía la comprensión de la alfabetización como un proceso social que se inicia en el hogar y se construye en la cotidianeidad familiar.

Antecedentes y referentes conceptuales referidos al contexto alfabetizador familiar

La política educativa de nivel inicial en la provincia de Corrientes ha experimentado una transformación progresiva en torno a la concepción de alfabetización y al vínculo familia-escuela, orientándose hacia perspectivas más integrales, inclusivas y situadas culturalmente.

El primer diseño curricular jurisdiccional (1980), de marcado sesgo tecnicista y centrado en conductas observables y evaluables, concebía al jardín con una función propedéutica. En relación con la alfabetización, las prácticas se reducían a la enseñanza de habilidades básicas del código escrito (Resolución N° 21/1980). Con el tiempo, la política adoptó una visión más amplia (Decreto N° 2268/2020), reconociendo que la alfabetización temprana comienza en los primeros años de vida, antes del ingreso al jardín, e involucra un conjunto de saberes y destrezas que preceden a la lectura y escritura convencionales. Estos aprendizajes no son naturales ni espontáneos, sino que requieren de la mediación de un adulto alfabetizado (Rosemberg y Borzone, 2004).

En lo referente a la relación familia–escuela, inicialmente se consideraba a las familias como acompañantes pasivos del proceso educativo. De manera progresiva, se reconoció su papel fundamental en la alfabetización y se valoró la diversidad cultural, lingüística y comunicativa de los hogares, en consonancia con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (Decreto N° 2268/2020). Actualmente, se promueve una alianza activa entre instituciones educativas y familias mediante talleres, espacios de diálogo y propuestas participativas que integran las experiencias del hogar al proceso escolar, reconociendo a las familias como protagonistas capaces de enriquecer el desarrollo lingüístico y cultural infantil.

La propuesta curricular vigente concibe la alfabetización como un proceso complejo y multidimensional que involucra conocimientos y habilidades diversos: desde la conciencia fonológica y el reconocimiento del principio alfabético hasta el uso funcional de la escritura en contextos significativos (Rosemberg, 2023). Esta concepción se sustenta en la perspectiva psicolingüística de Nelson, Tomasello y Snow, que, retomando la teoría sociocultural de Vygotsky, destacan la interdependencia entre lenguaje y cognición, así como la importancia de la interacción social para el aprendizaje (Stein y Rosemberg, 2012; Rosemberg, 2015).

La alfabetización familiar refiere al conjunto de recursos y estrategias que tienen lugar en el hogar durante los primeros años de vida, vinculados con el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura, creencias y roles de los distintos integrantes de la familia, así como con la relación hogar-escuela, que en su conjunto contribuyen al desarrollo del lenguaje (Graves et al., 2000; Wasik y Herrmann, 2004, citado por Stein y Rosemberg 2011).

Se entiende por recursos a los materiales disponibles en el ámbito familiar que posibilitan y favorecen la alfabetización temprana. De la Peña et al. (2017) realizan un inventario que incluye: libros infantiles (cantidad, variedad y adquisición) y material didáctico (lápices, crayones, papeles). Andrés et al. (2010) agregan la presencia de materiales escritos en diferentes formatos y soportes (libros, periódicos, enciclopedias, televisión, computadora).

Por otra parte, las estrategias constituyen el conjunto de prácticas de acompañamiento que despliegan los adultos del entorno familiar para favorecer el contacto del niño con el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura.

Rosemberg (2023) señala que la alfabetización no comienza en la escuela, sino cuando el niño balbucea sus primeras palabras. Un niño que desarrolló tempranamente un vocabulario amplio, que relata lo que le pasa, que conversa, conoce más acerca del mundo, tiene mejores representaciones de la estructura sonora de las palabras y accederá más fácilmente al sistema

de escritura. Algunos investigadores toman en cuenta si los adultos permiten a los niños expresarse, estableciendo diálogos, reestructurando las palabras, explorando textos en diversos soportes, narrando historias o anécdotas, dando ejemplos, compartiendo significados y usos del lenguaje, describiendo juegos, realizando rimas, dichos, canciones, adivinanzas, retahílas para desarrollar el habla y la escucha (Arrúe et al., 2012; Bueno Loja y Sanmartín Morocho, 2015; Rosemberg, citada por Kemelmajer, 2019; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021; Morales Mora y Pulido-Cortes, 2023; Rosemberg, 2023).

De la Peña et al. (2012) profundizan en la participación de los adultos en la lectura e indagan acerca de si realizan preguntas sobre lo leído a los niños o leen en su presencia. Muñoz y Frez-Aróstica (2021) consideran la frecuencia con la que se realizan estas prácticas y la edad de los niños en que los padres o cuidadores empezaron a leerles.

Algunos autores resaltan la importancia de tener en el hogar recursos para posibilitar a los niños el acceso a oportunidades para aprender sobre el lenguaje escrito, por ejemplo, reconocer letras en etiquetas de productos, identificar algunas palabras, preguntar qué “dice” algún cartel, entre otras (Querejeta, 2010; Ramírez Ospina e Isaza Valencia, 2017; Hinostrza León y Shirley, 2021).

Distintas investigaciones señalan el uso práctico de la escritura compartida como, por ejemplo, escribir mensajes o elaborar listas de compras frente a los niños, leerles lo que escriben, las etiquetas en los paquetes, las instrucciones, los carteles presentes en el entorno (Arrué et al. 2012; Hinostrza León, 2021; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021).

Un aspecto para destacar en el trabajo de Muñoz y Frez-Aróstica (2021) es que registran casos de familias que enseñan sistemáticamente a leer y a escribir a los niños en su hogar, previamente al ingreso al sistema educativo y de modo complementario durante el mismo.

Stein y Rosemberg (2012) señalan que la mayoría de los trabajos de investigación sobre alfabetización familiar se refieren a la díada madre-hijo sin considerar otros mediadores. En su trabajo, las autoras concluyen que las situaciones de alfabetización temprana se dan en un marco de redes de colaboración de distintos participantes de la familia (abuelos, hermanos mayores, primos, vecinos y otros cuidadores) con diferentes roles.

Se encontraron estudios del contexto alfabetizador familiar de diversos grupos sociales, principalmente (aunque no exclusivamente), de contextos vulnerables. Los trabajos se realizaron en Buenos Aires, Mendoza, Córdoba y Entre Ríos de la República Argentina (Querejeta et al. 2004; Piacente et al., 2006; Andrés et al., 2010; Querejeta, 2010; Stein y Rosemberg, 2011

y 2012; Arrúe et al., 2012), Chile, Colombia, Venezuela, Estados Unidos, Canadá, España, Gran Bretaña, Francia, Bélgica y Suecia (Ramírez Ospina e Isaza Valencia, 2017; De la Peña et al., 2018; Flewitt y Clark, 2020; Hinojosa León y Shirley, 2021; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021; Morales y Pulido-Córtez, 2023; Sundin et al., 2025). Sin embargo, se carece de información de la provincia de Corrientes (Argentina). Investigar en contextos específicos permite construir saberes que respeten la diversidad cultural, lingüística y social, superando enfoques universales que muchas veces no se adaptan a las realidades locales.

Metodología

Diseño

Se trata de un estudio transversal y descriptivo con un diseño mixto cuantitativo y cualitativo que incluye, respectivamente, la administración de un cuestionario a toda la población y de una entrevista grupal a una submuestra de casos reputados.

Participantes

La población estuvo compuesta por las familias de los niños que asistían a salas de 5 años. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, el 96% (19.456) de los niños de 5 años asistía a la escuela, el 2% (439) no asistía en el momento del censo (pero lo hacía regularmente) y otro 2% (426) nunca asistió. El cuestionario fue respondido por 6907 familias (44% del total). Considerando que el cuestionario y la entrevista fueron respondidos por diferentes muestras, éstas se describen por separado.

En cuanto a los participantes que respondieron el cuestionario, casi la mitad reportó haber finalizado la secundaria (49%) y un pequeño porcentaje alcanzó el nivel superior (16%). Quienes solo llegaron al nivel primario (30%) pertenecían, principalmente, al ámbito rural. Incluso, algunos no lo terminaron o nunca asistieron (5%).

En cuanto al parentesco con el niño, mayoritariamente las madres fueron las que respondieron el cuestionario (93%), luego los padres (5%). También, en menor medida, aparecieron las abuelas, los tíos, los hermanos, los abuelos, los padrinos y madrinas, en este orden.

Menos de la mitad de los encuestados se consideraba trabajador remunerado (46%). El resto eran mujeres que declaraban ser amas de casa. Un importante número de mujeres eran empleadas domésticas (7%), seguidas por los empleados de comercio (7%) y los docentes (5%).

Un grupo de mujeres se declaraba emprendedoras (4%). Algunos hombres se autodefinían como changarines (1%).

Una de las características sociodemográficas de las familias correntinas es la presencia de lenguas en contacto, es decir, la convivencia y el uso simultáneo de dos o más idiomas o variedades lingüísticas en una misma comunidad. Esto da lugar a fenómenos como el bilingüismo, el préstamo léxico, la alternancia de códigos y la construcción de identidades culturales diversas.

En Corrientes, se da la particularidad del uso del guaraní, sobre todo en ámbitos rurales; aunque su presencia no se limita a esas zonas. En los contextos urbanos, el guaraní también se hace visible y audible en las conversaciones cotidianas, en la señalética, en expresiones mediáticas y en manifestaciones culturales, conformando un rasgo identitario de la provincia. Este reconocimiento social se vio reforzado en 2004, cuando a través de la Ley 5598 se declaró al guaraní como lengua oficial junto al español, lo que constituyó un hito en materia de derechos lingüísticos y en la valoración de la herencia cultural guaranítica. Asimismo, la localización fronteriza de Corrientes favorece otra situación de lenguas en contacto, vinculada al portugués, que circula en interacciones cotidianas, intercambios comerciales y ámbitos familiares, especialmente, en las zonas limítrofes con Brasil.

En todos los hogares de las familias que contestaron el cuestionario se hablaba el español como primera lengua, en segundo lugar, aparecía el guaraní (3%), luego el portugués (1%), seguido por otras lenguas en menor número.

Por su parte, al momento de seleccionar la muestra de instituciones para realizar las entrevistas grupales, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que estén incluidas instituciones urbanas y rurales, antiguas y de reciente creación, con distintos tipos de dependencia, que tengan contacto con otras lenguas y que participen y no de las ofertas formativas del Ministerio de Educación. Con estos criterios se consultó a las supervisoras del nivel. En la clasificación de Goetz y LeCompte (1988), se trata de una muestra de casos reputados ya que la selección se realiza en función de la recomendación de expertos.

Así, la muestra quedó constituida por un Jardín anexo a una escuela primaria rural del interior, dos instituciones de Capital (una EJI -Escuela Jardín de Infantes- histórica del centro y una nueva de la periferia que recién se estaba independizando de la escuela primaria), un Jardín del Departamento de Aplicación de una Escuela Normal del oeste de la provincia, en la costa del río Paraná, y dos anexos de un JIN -Jardín de Infantes Nucleados- del este, en la costa del río

Uruguay. En cada institución, asistieron entre 6 y 12 representantes de las familias (el número varió en función de la población estudiantil y la disponibilidad de los adultos). En total fueron 52 personas: 47 madres, 3 padres, 1 hermana y 1 madrastra.

Instrumentos

En primer lugar, se aplicó un cuestionario estructurado (ver Anexo) a través de un formulario de Google. Este fue respondido por un miembro de la familia de cada niño de 5 años escolarizado en Jardines de Infantes del Consejo General de Educación y de Escuelas Normales dependientes de la Dirección de Educación Secundaria. Este artículo forma parte de un trabajo de investigación más amplio. A los fines del mismo, se seleccionaron las preguntas referidas a los objetivos que aquí se plantean.

- Características sociodemográficas: nivel de escolaridad y ocupación de quien responde el cuestionario, lenguas que se hablan en el hogar.
- Recursos: número de libros infantiles, origen de los mismos, otros materiales de lectura, acceso a las pantallas.
- Estrategias que favorecen el desarrollo de la oralidad (temas de conversación, actividades diarias que favorecen el desarrollo del lenguaje, compartir canciones, rimas, adivinanzas), la lectura (delante del niño, al niño, enseñanza de la misma) y de la escritura (práctica y enseñanza de la misma).

En un segundo momento, se realizaron entrevistas grupales a representantes de las familias de las seis instituciones seleccionadas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Fueron registradas mediante grabación de audio con consentimiento informado de los participantes y, posteriormente, transcritas para su análisis.

Las entrevistas fueron coordinadas por integrantes del equipo de investigación y siguieron un guion, elaborado en función de los ejes abordados en el cuestionario (ver Anexo). Se organizaron en modalidad grupal con el propósito de favorecer el intercambio de experiencias, la confrontación de puntos de vista y la construcción colectiva de sentidos en torno a las prácticas de alfabetización familiar.

Procedimiento

El trabajo de campo se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2024.

Los datos cuantitativos obtenidos a partir del cuestionario fueron sistematizados y analizados mediante el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Dado el carácter descriptivo del estudio, se calcularon, fundamentalmente, frecuencias absolutas y relativas, que permitieron caracterizar a la población en términos sociodemográficos, así como describir la disponibilidad de recursos y las estrategias familiares vinculadas a la alfabetización temprana. Los resultados se presentaron mediante tablas y gráficos de distribución de frecuencias para facilitar su interpretación.

El material cualitativo proveniente de las entrevistas grupales fue analizado con el software Atlas.ti, siguiendo un proceso de codificación temática. A partir de una primera matriz de categorías definida en función de los objetivos del estudio, se incorporaron categorías emergentes surgidas del análisis del discurso de los participantes. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes, tensiones y prácticas singulares, así como complementar e interpretar los resultados cuantitativos desde una perspectiva situada.

Resultados

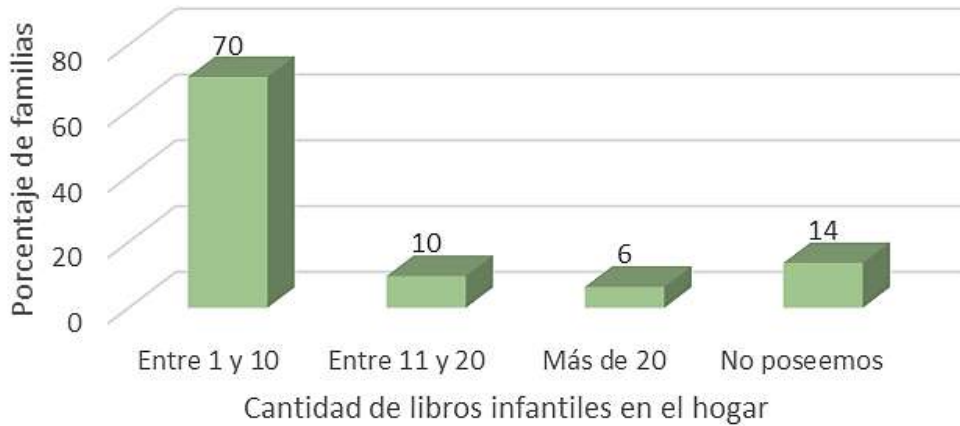
A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados en torno a dos ejes analíticos: los recursos disponibles en los hogares y las estrategias familiares que favorecen la alfabetización temprana. El análisis integra la información cuantitativa obtenida a partir del cuestionario con los aportes cualitativos de las entrevistas grupales, lo que permite no solo describir la disponibilidad de materiales y la frecuencia de determinadas prácticas orientadas al desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura, sino también comprender los sentidos, condiciones y tensiones que las atraviesan en contextos familiares diversos. Esta articulación metodológica posibilita una lectura situada de las prácticas alfabetizadoras que se desarrollan en el ámbito doméstico, recuperando tanto regularidades como particularidades propias del contexto correntino.

Recursos disponibles

En cuanto a los recursos disponibles, un 70% de los encuestados declara tener entre 1 y 10 libros infantiles en el hogar. En la categoría inferior en la escala ordinal, un 14% dice no tener ningún libro infantil (lo que representa 945 familias) (ver Gráfico 1).

Gráfico 1

Porcentaje de familias según cantidad de libros infantiles en el hogar (Corrientes, 2024; N = 6907)



Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario

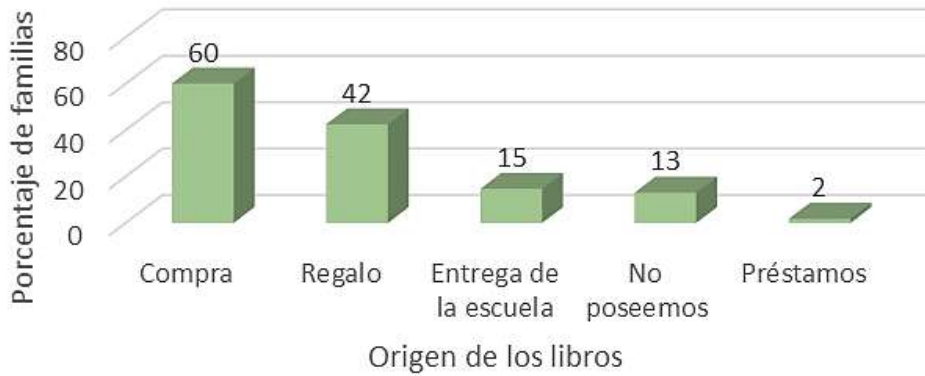
La variable origen de los libros fue considerada porque no solo permite cuantificar la disponibilidad de material escrito en los hogares, sino también caracterizar las modalidades de acceso a dichos recursos y los sentidos que las familias les atribuyen. Desde la perspectiva de la alfabetización familiar, el modo en que los libros ingresan al hogar constituye un indicador relevante del contexto alfabetizador, ya que expresa tanto condiciones materiales como decisiones culturales, institucionales y políticas que inciden en las oportunidades de contacto temprano con la lectura. En este sentido, indagar el origen de los libros permite analizar el peso relativo de la inversión familiar, la mediación de la escuela y la incidencia de políticas públicas en la conformación de los recursos de lectura disponibles en los hogares.

En el gráfico 2 se puede observar que más de la mitad de las familias compra libros infantiles. Solo un 15% declaró recibir libros de la escuela cuando durante dos años se distribuyeron los del programa Libros para Aprender¹ (ver Gráfico 2). En las entrevistas grupales, hubo diversas justificaciones al respecto: algunos recién empezaron la escolaridad en la sala de 5, en otros casos, no se distribuyeron los libros. También, se observó que había poco uso de los libros que se disponen en el jardín como préstamo.

¹ Este programa nacional tuvo como objetivo fortalecer la alfabetización a partir de la apropiación de los libros entregados con modalidad uno a uno; de esa manera, todos los niños escolarizados de nivel inicial recibieron dos libros de literatura infantil, seleccionados jurisdiccionalmente.

Gráfico 2

Porcentaje de familias según origen de libros infantiles en el hogar (Corrientes, 2024; N = 6907)



Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario.

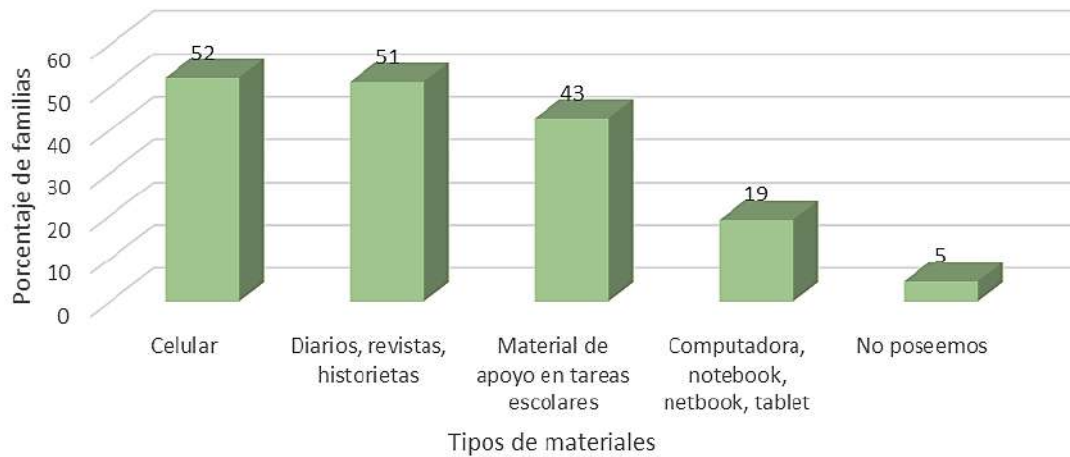
Respecto a otros materiales para leer, la mitad de los encuestados señala que utiliza el celular con estos fines, así como diarios, revistas e historietas.

En casa tenemos un solo libro que es el manual ese de cuentos, después tenemos enciclopedias que usábamos de estudio. Antes no había Internet, entonces bibliotecas de libros que ahí quedaron, ya no se usan y estos tienen dibujos, aviones, dinosaurios, el cuerpo humano. Eso miran los chicos, los dibujos y demás. Pero lo que es tocar un libro ahora ellos no saben porque miran todo en el teléfono. (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

Un 43% menciona que posee material de apoyo en las tareas escolares. En esta categoría se incluyen las revistas infantiles que contienen diversos temas, algunas en consonancia con el actual diseño curricular como la presencia de imágenes reales y datos científicos y otras referidas a los diseños anteriores como las actividades de aprestamiento, grafomotricidad, dibujos infantiles, entre otras. Solo un 20% señala que dispone de computadora, notebook, netbook o tablet (ver Gráfico 3).

Gráfico 3

Porcentaje de familias según materiales para leer en los hogares (Corrientes, 2024; N = 6907)



Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario.

Otros recursos que contribuyen a la alfabetización y que aparecen en un porcentaje alto de los hogares son los útiles escolares (85%, ver Gráfico 4), los cuales, evidentemente, no se destinan exclusivamente al jardín, sino que también se utilizan en el ámbito doméstico. Lápices, fibras, papeles, tijeras y plasticolas forman parte del entorno cotidiano de los niños y habilitan prácticas frecuentes de escritura y dibujo en el hogar, muchas veces vinculadas tanto a las tareas escolares como a iniciativas propias de las familias.

Si bien podría suponerse que los juguetes están presentes en la totalidad de los hogares, solo el 74% de los encuestados declara disponer de ellos. En relación con los juegos de mesa (cartas, dominó, memoria, etc.), que propician otros tipos de aprendizajes, sólo un 33% posee algunos de ellos.

Entrevistadora: Pero ¿ustedes les enseñan juegos suyos o intentan aprender juegos que ellos juegan?

Madre 5: Las dos cosas.

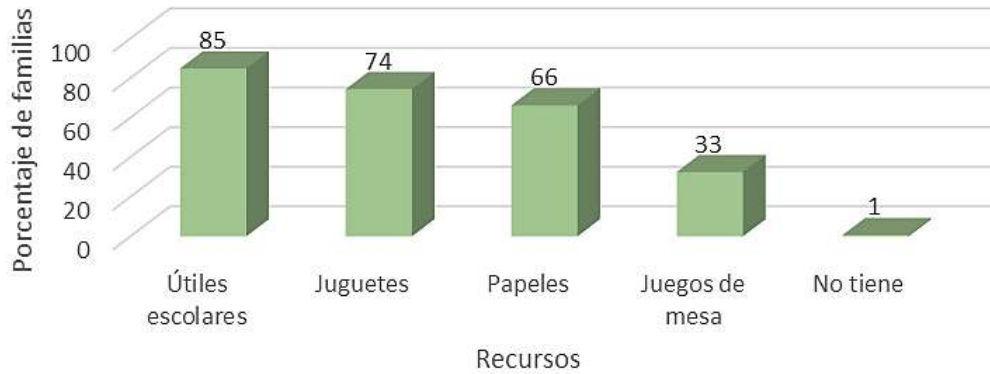
Madre 7: La seño, por ejemplo, el Día del Niño, le llevé el tatetí. Ah, toda la semana estuvieron ahí los dos buscando estrategias.

Madre 8: El mío ahora me pidió que le compre el ajedrez.

Madre 3: O, por ejemplo, los juegos que aprende en el jardín hace mi hijo. Bueno, como yo ya estoy desactualizada, eso la seño le enseña. (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024)

Gráfico 4

Porcentaje de familias según recursos que contribuyen a la alfabetización de los niños en el hogar (Corrientes, 2024; N = 6907)



Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario

Estrategias

Desarrollo de la oralidad

En relación con las estrategias que favorecen el desarrollo de la oralidad, los resultados del cuestionario indican que un 75% de los encuestados afirma que siempre responde a las preguntas de los niños. Este dato sugiere una disponibilidad declarada de los adultos para sostener intercambios verbales con los niños en el ámbito del hogar, desarrollando así su lenguaje oral. No obstante, los testimonios recogidos en las entrevistas grupales permiten matizar este resultado, ya que las familias reconocen dificultades para abordar ciertos temas, especialmente, aquellos vinculados con la Educación Sexual Integral (ESI) y con situaciones de violencia, particularmente en contextos urbanos más vulnerables.

En este sentido, si bien la respuesta a las preguntas infantiles aparece como una práctica frecuente, su alcance y profundidad dependen del contenido de las mismas y de las posibilidades subjetivas y culturales de los adultos para sostener esos intercambios. Las entrevistas muestran que, ante preguntas consideradas “difíciles”, algunos adultos experimentan inseguridad o evitan explicar o profundizar sobre ciertos temas, lo que limita el potencial de estas interacciones como oportunidades de desarrollo del lenguaje.

Madre: A mí lo que me preguntó hace poco es cómo se hacen los bebés.

Entrevistadora 2: ¿Y qué le dijiste?

Madre: Y como que por ahí me cuesta, con el más grande puedo, pero con el chiquito a mí me cuesta, como que no sabía qué contestarle, como que me quedé... (Madre, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024)

En general, son los propios niños quienes inician las conversaciones. Las madres que permanecen en el hogar manifiestan mayor disponibilidad para dialogar mientras realizan tareas domésticas, lo que facilita intercambios verbales sostenidos en la cotidianidad. En contraste, los padres que trabajan fuera del hogar señalan que el cansancio y la falta de tiempo dificultan la disposición para escuchar y responder a las demandas comunicativas de los niños, aunque reconocen la importancia de estos intercambios.

Entrevistadora: ¿Se toman ese tiempo para conversar con ellos?

Madre 1: Lo que pasa es que si estamos todo el día en la casa... Mientras vos hacés tus cosas, seguís hablando con ellos. Cuando uno trabaja afuera es difícil.

Madre 2: No es necesario ni que les preguntes, ellas vienen y te van contando todo lo que hicieron en el jardín, todo. (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

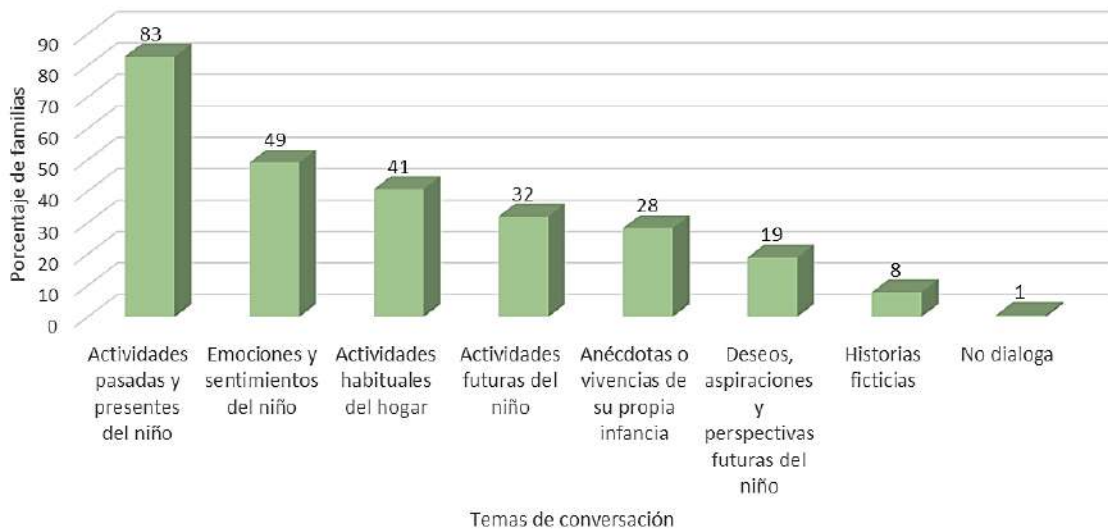
Los principales temas de conversación se refieren a actividades pasadas y presentes de los niños (ver Gráfico 5), aunque en las entrevistas algunas madres señalan lo difícil que les resulta a algunos niños ubicarse en el tiempo. Además, reconocen que son las maestras quienes les insisten para que les cuenten a los padres lo que hicieron en el jardín.

Mi hijo siempre dice “el año pasado” y por ahí fue ayer. No fue el año pasado, fue ayer. “El año pasado fui a la casa de mi abuela”. Y fue ayer. Y ahí estoy en la lucha de tratar de inculcarle el hoy, el mañana y el presente. (Madre, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024)

Muy pocos adultos conversan con los niños sobre el futuro o relatan historias reales o ficticias. En las entrevistas grupales, comentan que los abuelos se destacan en el relato de historias reales y los padres (no las madres) en el relato de historias ficticias (ver Gráfico 5).

Gráfico 5

Porcentaje de familias según temas de conversación con los niños (Corrientes, 2024; N = 6907)

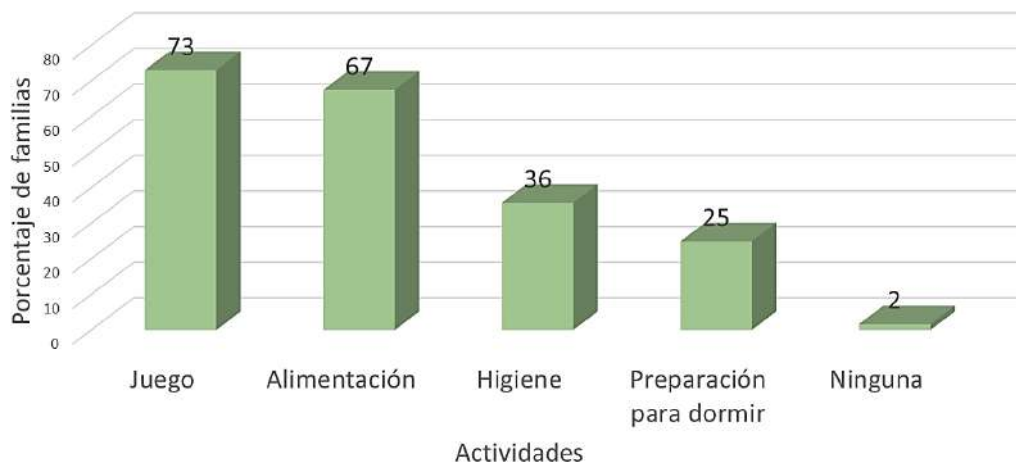


Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario.

En cuanto a las actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje, en primer lugar, se presenta el juego y, segundo, el momento de la comida/alimentación. Son pocos los padres que leen a sus hijos y que les cuentan historias; quienes lo hacen, eligen el momento previo al sueño (Ver Gráfico 6). Una posibilidad que no se consideró fue el trayecto de vuelta a la escuela, en el cual los padres conversan con sus hijos sobre lo que hicieron en el jardín.

Gráfico 6

Porcentaje de familias según actividades diarias del hogar que favorecen el desarrollo del lenguaje (Corrientes, 2024; N = 6907)



Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario.

Si bien en el cuestionario la mitad de los encuestados respondió que comparten canciones, rimas, adivinanzas con los niños, estos resultados fueron relativizados en las entrevistas grupales. Durante las mismas, los padres dijeron que, en general, no les cantan a los niños. En algunos casos, las madres recurren a canciones infantiles, pero los niños prefieren la música actual. En el ámbito rural escuchan chamamé en español o en guaraní, en el ámbito urbano canciones de autores nacionales y en la zona del límite con Brasil, distintos tipos de música de ese país, en portugués. Las preferencias están fuertemente orientadas por las radios locales y otros mediadores como los hermanos y primos.

Entrevistadora: ¿Comparten canciones, rimas, poesías?

Madre 1: En mi caso, mi marido por ahí, él se pone a cantar, y mi hijo el varón, cuando está con él... y las canciones se sabe todo...

Entrevistadora: ¿Qué tipo de canciones cantan?

Madre 1: Por ejemplo, así de... música, chamamé, eso...

Madre 2: Chamamé. (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

En las entrevistas grupales, algunas madres señalan que no quieren hablar en guaraní porque interfiere con el español. Sin embargo, reconocen situaciones de uso de aquella lengua como potenciadores del aprendizaje del español y el interés de los niños en el significado y la utilización de algunas palabras. Los abuelos cumplen un rol importante en la conservación del guaraní.

Los míos a donde van hablan guaraní. Toda la familia habla. Donde sea que van, hablan guaraní, pero yo siempre les digo que les digan en castellano también para que les entiendan. Pero ya cuando están con mi mamá, en el campo, y ahí es todo guaraní mismo. Y cuando vienen de ahí un desastre...

Le explicamos sí lo que significa. Por ejemplo, mi hija me pregunta. A veces yo le digo: “*chembyry’ái*” [tengo calor], y me dice: “¿Qué significa?”. Y yo le digo. Y ya dice ella también. (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

Por otra parte, el uso del portugués se encuentra, principalmente, en la zona de frontera con Brasil, así como en el ámbito urbano debido a la incesante movilidad de la población que cruza la frontera por motivos comerciales, turísticos o porque tienen familiares en el país vecino.

Entrevistadora: ¿Cuántos hablan portugués en sus casas?

Todas: Todos.

Entrevistadora: ¿Todos?

Madre 1: Es una materia más en la secundaria.

Entrevistadora: ¿Pero hablan normalmente en sus casas?

Todas: Un poco. Por ahí.

Madre 2: Yo lo tomo como un juego con mi hija. (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024)

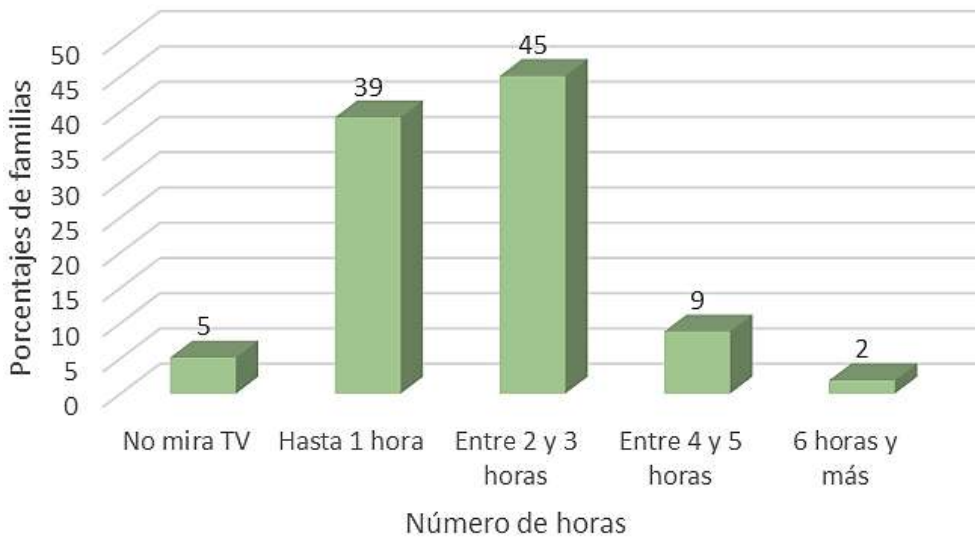
Siguiendo con el análisis, se presentan a continuación los resultados vinculados tanto a la frecuencia de uso de las pantallas como a los contenidos a los que acceden los niños. Según los encuestados, la mayoría de los niños (75%) miran dibujos animados en la televisión. Uno de cada dos niños mira televisión entre 2 y 3 horas por día (ver Gráfico 7). Solo un 38% dijo que siempre conversan sobre el contenido mientras el niño mira televisión o después de que lo hace. En las entrevistas grupales, los padres señalaron que, en general, son los niños quienes tienen la iniciativa para conversar, pueden memorizar y posteriormente contar un capítulo de un programa. Sin embargo, los adultos no consideran estas conversaciones como promotoras del desarrollo del lenguaje de los niños, sino como una forma de control sobre el contenido.

Entrevistadora: Después de que los chicos miran algún programa por televisión, ¿les cuentan sobre lo que ven?

Madre: A veces sí y hay veces que por ahí uno está en otras cosas y no se sienta a escucharle qué es lo que miró, pero, generalmente, yo siempre estoy viendo igual, porque la tele está en el comedor. Entonces, como que todo el tiempo... (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

Gráfico 7

Porcentaje de familias según la frecuencia con la que los niños miran televisión (Corrientes, 2024; N = 6907)



Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario.

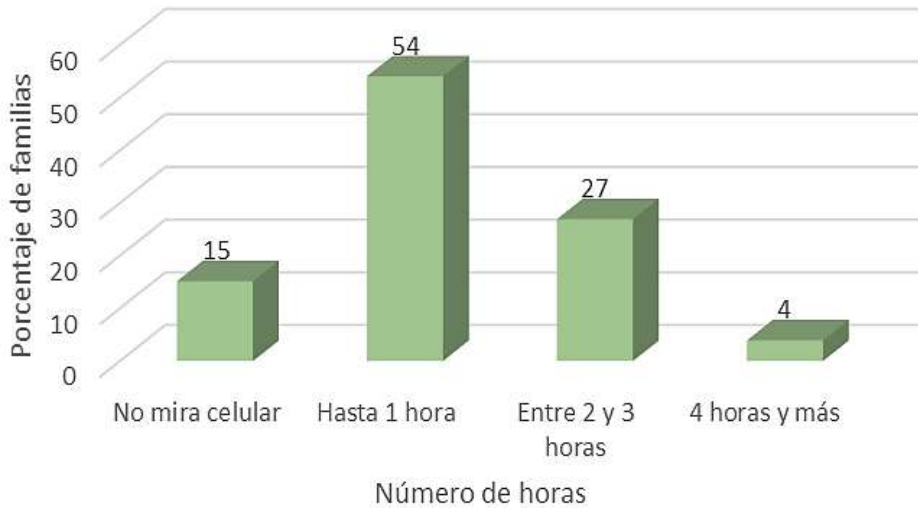
Según los encuestados, el contenido que más miran los niños en el celular son los dibujos animados (32%). En esto coinciden con los contenidos más elegidos cuando miran televisión. Pero están pendientes de los aparatos móviles menos tiempo (la mitad dice que está alrededor de una hora) (ver Gráfico 8). Incluso, los padres demostraron tener más control sobre el uso de los celulares que sobre la televisión.

El uso del celular es unipersonal, no puede ser compartido como el televisor. Son dispositivos que no pertenecen a los niños, sino que los adultos los utilizan para muchos fines (trabajar, estudiar, entretenerse, etc.). Además, si bien se ha avanzado en la extensión de la conectividad en toda la provincia, todavía hay sectores de la jurisdicción donde la misma es débil o inexistente.

La mía sí. Las dos miran dibujitos en el celular porque en la tele no quieren ver, porque no pueden cambiar; en el celular lo pueden cambiar, pero están muy poco tiempo, porque siempre están afuera jugando, o sino con los animales. Siempre tienen algún animal: si no es el perro, es el gato, si no es el gato, la gallina... y así siempre tiene una cosa para estar por afuera. Entonces, cuando ellos quieren ver, yo les doy un rato, no es que les voy a dar dos o tres horas. Les doy un rato y después les digo: “Yo tengo que usar”, y entonces me dan y no tienen problemas, salen a jugar después y se olvidan otra vez... (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

Gráfico 8

Porcentaje de familias según la frecuencia con la que los niños miran el celular (Corrientes, 2024; N = 6907)



Fuente: Elaboración propia en base a al cuestionario.

Prácticas de lectura

Un 59% respondió que lee delante del niño algunos días de la semana. Sin embargo, en las entrevistas grupales casi todos los padres comentaron que no les gustaba leer.

Solo un 10% de los adultos lee al niño todos los días. Si bien un 61% lee algunos días de la semana, en las entrevistas los padres señalaron que lo hacían principalmente a demanda de los niños. Además, los entrevistados comentaron que a la noche era el momento propicio para la lectura ya que disponían de mayor tiempo para compartir con sus hijos. Al referirse a la lectura de cuentos se puede apreciar que los padres no solo utilizan los libros en formato papel, sino también recurren a los cuentos que encuentran en el teléfono. Si los padres no pueden leerles, son los hermanos los que se encargan de ese momento.

Igual yo a mi nena, le leo yo, o sino le lee su hermanita que va a secundaria. Y ella les dice: “Vengan y les leo”, porque hay una que es más chiquita, pero está más interesada la que está en el jardín. (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

En las entrevistas se encontró que algunos padres van marcando con el dedo lo que van leyendo para que los niños asocien las palabras en formato oral al escrito, es decir, que van conociendo nociones relativas al sistema alfabético, que las letras tienen diferentes formas y representan sonidos y que la escritura tiene una orientación.

Madre: Sí, ahí aprenden también, porque la más grande, mi hija aprendió así, yo... a ella le gustaba mucho los cuentos y no sabía leer, entonces yo le he enseñado las letras... Ella copiaba nomás, nunca sabía, y después me di cuenta que, yo leyéndole el cuento, ella ya sabía juntar las letras y así aprendió a leer en casa.

Entrevistadora: ¿Cómo le contaba el cuento?

Madre: Le voy leyendo y le voy mostrando lo que voy leyendo, ¿viste? Y ahí yo me di cuenta que ella empezaba a juntar. Y empezó a leer así. Pero ahora a la del jardín no le encontré todavía la forma, está recién... está aprendiendo el abecedario, todavía no junta letras, si es “mamá y papá” sí sabe, sabe que dice “mamá y papá” y sabe escribir, pero después otras cosas si le hago, no sabe. (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

Un 40% de quienes respondieron el cuestionario dicen que dialogan con los niños durante o después de la lectura para preguntarles sobre el significado de las palabras que allí aparecen o para conversar sobre lo leído. En las entrevistas grupales se encontró, nuevamente, que el diálogo se da por la demanda de los niños.

Entrevistadora: ¿Sus hijas les piden que les lean?

(Afirmaciones generales).

Entrevistadora: ¿Y les hacen recordar: “Me tenés que leer tal cuento”?

(Afirmaciones generales).

Madre 1: Sí. “Traje mi librito”... a la noche.

Entrevistadora: ¿Y terminan de leer el cuento nomás o ellos quieren seguir hablando sobre lo que escucharon?

Madre 2: Y a veces yo le pregunto qué es lo que había. Y a veces me doy cuenta que no prestaron atención y les digo: “Mañana no les voy a leer porque no prestaron atención, no saben”. Porque le volví a preguntar alguna cosa y no saben y a veces ni escucharon lo que vos estuviste hablando. Entonces, es fácil poner el lápiz, acá estoy leyendo y: “Mirame, si no me mirás, no te leo”, y entonces ellos quieren escuchar el cuento, se quedan a mirar.

Entrevistadora: ¿A veces vuelven a leerles el cuento o solo una vez?

Madre 1: A veces sí.

Madre 3: A veces sí.

Madre 2: Sí.

Madre 1: Muchas veces. Naomi, por ejemplo, a veces lleva *El Rey León* y después la semana que viene lleva otra vez y le digo: “¿Este otra vez?”. Y leemos otra vez, y así...

Entrevistadora: ¿Y les preguntan el significado de las palabras o no?

Madre 1: Sí, a veces sí.

Madre 3: A veces, ponele, sí. (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

Menos de la mitad de los encuestados aprovecha las etiquetas, recetas, carteles para leer con el niño. En general, son los niños los interesados en saber qué dicen los carteles.

Entrevistadora: Bien, en otras cosas que no sean necesariamente libros de cuento así, por ejemplo, cuando van por la calle, ¿por ahí los chicos no les preguntan “¿Qué dice acá?” o les sale a ustedes decir “Ahí dice tal cosa”?

Madre 2: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿O leen etiquetas de frascos, esas cosas?

Madre 3: Es que esa es la parte interrogativa de ellos: ellos ven y te preguntan. Vamos por ahí y te pregunta: “¿Qué significa?” o “¿Qué dice?”. O si tiene tal letra: “¿Qué quiere decir?”. Pasa eso, mucho más con ellos que están investigando todo.

Entrevistadora: ¿Pero ellos van reconociendo las letras?

Madre 3: Claro, ellos van reconociendo por su cuenta.

Madre 2: Sí.

Madre 3: Ellos van viendo y te dicen: “Mami, ¿para qué es?” o “¿Qué dice ahí? ¿Con qué empieza?” Y es como que quieren tratar de ver qué es lo que dice y por qué está ahí. Hay veces que nosotros los papás les explicamos qué es o para qué es, por ejemplo, la E, ¿por qué está tachada la E? ¿Viste los estacionamientos? Eso. O me dice: “¿Por qué allá no?”. Y entonces, vos tenés que explicarle en ese momento qué significa y para qué es, ellos ahí van a entender. (Madres, institución 4, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

Prácticas de escritura

Hay un mayor porcentaje de encuestados que dicen que escriben todos los días con los niños (36%) y algunos días a la semana (51%), más que los que se encontró respecto a la lectura todos los días (10%) y algunos días (61%). En general, los niños aprenden primero a escribir su nombre, incentivados por las maestras.

La práctica de la escritura está asociada por algunos docentes y padres a la preparación para el ingreso a primer grado y por eso prestan más atención a ella que a la lectura y al desarrollo de la oralidad.

Entrevistadora: ¿Pero es como algo que sale de ustedes o el jardín les pide que hagan?

Madre 1: No... sí, sí.

Madre 2: El jardín.

Madre 3: El jardín le manda con una tarea siempre... y ella hace con su letra, yo nunca le hago.

Madre 2: Pero no saben hacer solas.

Madre 3: Le hago yo acá en un cuaderno y le digo: “Esto es lo que vas a seguir copiando y...”.

Madre 1: Después tienen que hacer el dibujo y el dibujo sí ya hacen solos.

Entrevistadora: ¿Y ustedes les escriben y les dejan ahí? ¿“Te copio y te dejo” o se sientan con ellas?

Madre 3: No, no.

Madre 1: Nos sentamos o sino es un desastre. (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

En relación a las actividades de escritura que realizan junto al niño, casi la mitad de los encuestados menciona las listas de compras, así como cartas y mensajes. En porcentajes menores las familias señalan que escriben el nombre propio, números, abecedario, palabras de interés, cuando estas categorías no estaban explícitas en el cuestionario. Esto se puede interpretar como que los padres entienden que al referirse a “actividades de escritura” son solamente aquellas en las que los niños son los que escriben a demanda de la escuela o porque los propios niños lo requieren, y no aquellas en las que el adulto modela la escritura y la realiza junto al niño.

Respecto a la enseñanza de la escritura, la mayoría de los encuestados (62%) dice que escribe la palabra para que el niño copie.

En general, los padres necesitan y demandan que los docentes les orienten cómo enseñar a los niños. Y, a la vez, la escuela requiere que los padres se comprometan y le destinen un tiempo adicional al proceso de escritura. Sin embargo, según lo recabado en las entrevistas, la escuela demanda el acompañamiento en la enseñanza de la escritura, pero sin decirles cómo.

Un gran porcentaje de familias dice que enseña intencionalmente a leer y escribir (88%). Probablemente, la enseñanza de la lectura quede subsumida en la respuesta porque los resultados coinciden con los que dicen que todos los días y algunos días de la semana enseñan a escribir.

Entrevistadora: ¿Es a demanda, a medida que los niños les van pidiendo o ustedes se propusieron enseñarles todos los días un poco?

Madre 1: Yo le enseño todos los días un poquito porque ella va a ir a primero. Y como ella es muy tímida, yo le enseño todos los días un poquito. Así como yo le escribo en el pizarrón, ella tiene que escribir en el cuadernito.

Madre 2: Le enseñamos a respetar el renglón por la letra. (Madre, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024)

Además de la escuela, hay una demanda de los propios niños de aprender a leer y a escribir para satisfacer cuestiones prácticas como la búsqueda de un programa de televisión, la lectura de los WhatsApp del celular, etc.

O por ahí si quiere escribir algo en la tele para buscar y me dice: “¿Y cómo se escribe?”, y ahí él pone en mayúscula y yo le voy dictando la letra y le digo: “Tenés que escribir la M”, y ahí busca. “La l, ahora espacio”, le digo, ¿viste?, y ahí espacio y ahí estamos. Y ayer quería mirar *Mi villano favorito 4*, bueno, y le empecé a dictar todo y escribió, no hubo errores, nada. Identifican bien, él por lo menos lo que es la letra en mayúscula, siempre. (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo describir los recursos y las estrategias que utilizan las familias correntinas para acompañar el proceso de alfabetización temprana, aportando evidencia empírica situada sobre un contexto poco explorado por la investigación educativa. Los resultados permiten problematizar visiones reduccionistas que circunscriben la alfabetización al ámbito escolar, mostrando que se trata de un proceso social y cultural que se inicia en el hogar y se construye en la vida cotidiana a partir de prácticas diversas, mediadores familiares múltiples y lenguas en contacto. En este sentido, el aporte central del trabajo reside en visibilizar cómo las condiciones materiales, las tradiciones escolares, las creencias parentales y la agencia infantil se articulan —no siempre de manera armónica— en la configuración del contexto alfabetizador familiar en la provincia de Corrientes.

Stein y Rosemberg (2012) habían advertido la importancia de redes familiares más amplias que la díada madre-hijo para el desarrollo del lenguaje; en este estudio, los testimonios muestran que abuelos, hermanos mayores y primos no solo acompañan, sino que muchas veces lideran interacciones alfabetizadoras, ya sea contando historias, leyendo o enseñando juegos y canciones. Esta constatación permite problematizar enfoques reduccionistas que limitan la alfabetización familiar al rol materno, ampliando la mirada hacia entramados intergeneracionales y horizontales.

El contacto entre español, guaraní y portugués configura una experiencia cotidiana de bilingüismo y alternancia de códigos que influye en cómo los niños se aproximan al lenguaje. Mientras algunas madres perciben el guaraní como una interferencia, otras lo valorizan como recurso para enriquecer el aprendizaje del español, especialmente, a través de la transmisión intergeneracional de los abuelos. Trabajos como el de King y Fogle (2009) alientan al desarrollo del bilingüismo en el hogar como potenciadores del lenguaje infantil.

Al igual que lo señalado por Piacente et al. (2006) y Waisman et al. (2018), se encontró que la presencia de libros en los hogares es escasa y que el tiempo dedicado a la televisión supera con creces al uso del celular y a la lectura. Otro de los hallazgos de este estudio es que los adultos se ocupan, especialmente, de controlar el contenido al que acceden los niños, sin identificar el potencial de las interacciones verbales que se pueden generar durante o después de estas situaciones como oportunidades para favorecer el desarrollo del lenguaje.

Santamaría y Picazo Sánchez (2023) realizaron una revisión bibliográfica sobre el impacto del uso de pantallas en la primera infancia. Los resultados demuestran que pueden afectar el desarrollo cognitivo y lingüístico, la atención, la memoria, el sueño, las emociones y la conducta

de los niños. Sin embargo, el acompañamiento familiar en torno a su uso puede generar efectos positivos. Las pantallas constituyen hoy una fuente cotidiana de acceso a múltiples lenguajes y formatos textuales, configurando lo que se ha denominado “multialfabetización” (Cope y Kalantzis, 2009). En síntesis, aunque se desaconseja su uso prolongado en los primeros años, un contexto adecuado y la elección de contenidos pueden mitigar los efectos negativos y favorecer una alfabetización mediática crítica (Santamaría y Picazo Sánchez, 2023).

Piacente et al. (2006) y Muñoz y Frez-Aróstica (2021) destacan que tanto el tiempo dedicado a la lectura como el disfrute de las madres influyen en el desarrollo del lenguaje infantil. En sus investigaciones encontraron que, si bien la mayoría lee, no lo hacen por gusto. Resultados similares fueron encontrados en este trabajo. Más de la mitad de los encuestados señaló que lee delante del niño por lo menos una vez por semana. Sin embargo, en las entrevistas grupales la mayoría declaró que no les gusta leer.

Así como en este estudio, Querejeta et al. (2004) encontraron que la lectura de los padres se realiza a demanda de los niños. Estos autores fueron más allá e indagaron sobre la frecuencia con la que los niños solicitan la lectura y el disfrute de la actividad.

Por otra parte, la escritura, más que la lectura, ocupa un lugar prioritario en el hogar, tanto en las prácticas cotidianas como en la demanda explícita de los niños correntinos. Esta preferencia puede interpretarse como un efecto de la tradición escolar de la provincia, donde el nivel inicial mantiene un sesgo propedéutico hacia la enseñanza sistemática de la lectoescritura, lo que se traduce en que las familias asocian la alfabetización, principalmente, con la escritura de palabras y la copia de letras. En este sentido, el hallazgo dialoga con lo expuesto por Muñoz y Frez-Aróstica (2021) respecto a la valoración parental de la escritura por sobre la lectura compartida, pero aporta una clave contextual específica: la persistencia de diseños curriculares que históricamente reforzaron esa orientación.

Finalmente, se observa que las prácticas familiares replican, en gran medida, modelos escolares tradicionales: los adultos suelen enseñar escribiendo palabras para que los niños copien, lo que confirma lo señalado por Morales Mora y Pulido Cortés (2023) acerca de la reproducción de experiencias propias en la enseñanza. Sin embargo, también emergen prácticas innovadoras impulsadas por los propios niños como el uso de la escritura para buscar contenidos digitales o enviar mensajes, lo cual revela la agencia infantil en la apropiación del lenguaje escrito. Esta tensión entre reproducción y creatividad señala la necesidad de que las políticas educativas reconozcan tanto los saberes familiares como las demandas de los niños, orientando propuestas que fortalezcan la alfabetización temprana en clave situada.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten afirmar que si bien la díada madre-hijo continúa siendo central en la mediación de los aprendizajes vinculados al lenguaje oral y escrito, se evidencia el rol activo de otros miembros de la familia, como padres, abuelos y hermanos.

Asimismo, las lenguas en contacto (guaraní y portugués) y los medios tecnológicos (televisión, celular) emergen como elementos relevantes del entorno sociocultural que configuran las prácticas alfabetizadoras, en un marco atravesado por desigualdades materiales, simbólicas y de acceso.

Son, principalmente, los niños quienes demandan conversación, la lectura de parte de los adultos y la escritura de palabras de interés.

Se constata una amplia diversidad de recursos disponibles en los hogares, siendo más frecuentes los materiales utilizados para la escritura que aquellos destinados a la lectura. Esta práctica está asociada a la preparación para el ingreso a primer grado. La consideración del nivel inicial como propedéutico del nivel primario es un vestigio del primer diseño curricular. Esta orientación se traduce también en la mayor presencia de prácticas de copia y enseñanza de letras. Las familias, en particular los adultos responsables, demandan con frecuencia mayores orientaciones por parte de las instituciones educativas respecto de cómo acompañar los procesos de enseñanza en el hogar.

En síntesis, este estudio no solo confirma tendencias detectadas en otros contextos — escasez de libros, centralidad de la televisión, débil hábito lector de los adultos—, sino que aporta una mirada situada sobre Corrientes, donde convergen tres elementos poco abordados en conjunto: la relevancia de mediadores familiares diversos, el peso del bilingüismo en la construcción de identidades lingüísticas y la prioridad de la escritura sobre la lectura. Estos hallazgos invitan a repensar las políticas y prácticas educativas para articular de manera más equitativa la escuela con los contextos familiares y socioculturales, reconociendo la alfabetización temprana como un proceso plural, situado y dinámico, que se inicia con el desarrollo de la oralidad como cimiento del desarrollo lingüístico.

Uno de los aciertos metodológicos del trabajo fue la combinación de cuestionarios y entrevistas. En las mismas se pudieron profundizar y contextualizar las respuestas obtenidas en los cuestionarios, así como recuperar ejemplos, justificaciones y prácticas no previstas.

Este trabajo también presenta algunas limitaciones. En principio, el cuestionario fue respondido por un único miembro de cada hogar, lo cual puede introducir sesgos ya que no refleja la diversidad de percepciones al interior de la familia. Para los casos en que los adultos eran analfabetos, se les pidió a las maestras que les hicieran las preguntas, pero estas voces pueden estar subrepresentadas. Finalmente, no se profundizaron ciertas categorías que aparecieron en las entrevistas grupales como, por ejemplo, la influencia de la religión y el uso de la radio. Estas cuestiones quedan pendientes para futuros trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, M.L.; Urquijo, S.; Navarro, J. y García Sedeño, Manuel (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129–140.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
- Arrúe, J., Stein, A. y Rosemberg, C.R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales en Argentina. *Revista de Psicología*, 8 (16), 25-44.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5969>
- Bueno Loja, M.I. y Sanmartín Morocho, M.A. (2015). *Las rimas, trabalenguas y canciones como estrategias metodológicas para estimular el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años de edad del Centro Infantil del Buen Vivir Ingapirca de la comunidad de Ingapirca de la parroquia de Santa Ana, Cantón Cuenca, Provincia de Azuay*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana].
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8892>
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, 4(3), 164–195.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>
- De La Peña, C., Parra Bolaños, N. y Fernández Medina, J.M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20.
https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1336
- Decreto N° 2268 de 2020 [Poder Ejecutivo de Corrientes]. Por el cual se aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial.
<https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Nivel%20Inicial/dto%202268-20.pdf>
- Flewitt, R. & Clark, A. (2020). Porous boundaries: Reconceptualising the home literacy environment as a digitally networked space for 0–3 year olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 447-471. <https://doi.org/10.1177/1468798420938116>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Morata.
- Graves, M., Juel, C. & Graves, B. (2000). *Teaching reading in the 21st century*. 3a. ed. Allyn & Bacon.

- Hinostrza León, S.V. (2021). *Prácticas letradas en el hogar y la adquisición de la escritura emergente en niños de 5 años de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/587de497-0a0c-47af-aa83-57d855402071/content>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (2022). Censo Nacional de Población y Vivienda 2022. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-165>
- Kemelmajer, C. (2019). Una propuesta de científicas del CONICET que impulsa a los niños a alfabetizarse casi desde el nacimiento. *CONICET dialoga*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. <https://www.conicet.gov.ar/una-propuesta-de-cientificas-del-conicet-que-impulsa-a-los-ninos-a-alfabetizarse-casi-desde-el-nacimiento/>
- King, K. y Fogle, L. (2009). La crianza de niños bilingües: preocupaciones comunes de los padres y las investigaciones actuales. *Revista CALdigest*, 1-4. <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/RaisingBilingualChildrenEnglishSpanish.pdf>
- Ley 5598 de 2004. Establecimiento del guaraní como idioma oficial alternativo. 19 de octubre de 2004.
- Morales Mora, L. y Pulido-Córtez, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37), 2-17. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/16292
- Muñoz, C. y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(11), 1-13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412021000100011
- Piacente, T.; Marder, S.; Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(21), 61-88. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645448005.pdf>
- Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. *Orientación y sociedad*, 10. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4759/pr.4759.pdf

Querejeta, M.; Piacente, T.; Marder, S., Resches, M. y Urrutia, M.I. (2004). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado*, 803-818.

https://www.researchgate.net/publication/233390238_Caracteristicas_del_contexto_alfabetizador_en_familias_de_diferente_nivel_socioeconomico

Ramírez Ospina, M.M. y Isaza Valencia, L. (2017). Los estilos de interacción y las prácticas alfabetizadoras familiares en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33). <https://remo.ws/wp-content/uploads/2018/01/1665-7527-remo-15-33-00078.html>

Resolución 21 de 1980 [Ministerio de Educación y Cultura de Corrientes]. Por la cual se aprueba el documento “Lineamientos Curriculares de Nivel Pre-Primario”.

Rosemberg, C.R. (2015). *El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar*. Universidad de San Andrés.

Rosemberg, C.R. (2023). El desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana en la infancia. *Creativamente. Suplemento para Nivel Inicial*, 2, 11-14. <https://archive.org/details/creativamente.-suplemento-curricular-nivel-inicial/mode/2up>

Rosemberg, C.R. y Borzone, A.M. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar. https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1393254636_nios-y-maestros-por-el-camino-de-alfabetizacion_ok.pdf

Santamaría, C.C y Picazo, L. (2023). El uso de pantallas en edades tempranas y su influencia en el desarrollo del lenguaje. *Memorare*, 10(2), 113-135. https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupep/articula/view/20213/19040

Stein, A.; Franco Accinelli, A.P. y González Lynn, E.B. (2021). ¿Y esto qué es? ¿Por qué? El desarrollo de unidades de discurso explicativas durante la lectura de cuentos en el hogar. *Revista de Psicología*, 17(33), 81–103. <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p81-103>

- Stein, A. y Rosemberg, C.R. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE. Instituto Rosario de Investigaciones en Educación*, 23, 9-22. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v23n23a02/534>
- Stein, A. y Rosemberg, C.R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/19220/CONICET_Digital_Nro.23219.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sundin, E., Sandberg, H. & Sjöberg, U. (2025). Digital literacies among infants and toddlers: Everyday engagement of digital media in the home environment. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(3), 587-606. <https://doi.org/10.1177/14687984251350491>
- Waisman, I.; Hidalgo, E. y Rossi, M. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116(2): e186-e195. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2018/v116n2a09.pdf>

Anexo

Cuestionario

Queridas familias:

Desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación estamos llevando a cabo un estudio sobre alfabetización temprana. Por este motivo, invitamos a responder el siguiente cuestionario a padres, madres y/o tutores de niños que asistan a salas de 5 años de jardines pertenecientes al Consejo General de Educación y a las Escuelas Normales.

Es importante que quien lo haga sea la persona que comparta mayor tiempo en el hogar con el niño (se usa el término “niño” independientemente del género para hacer más ágil la lectura, pero se reconocen las diferencias).

Responder les demandará alrededor de 10 minutos.

Sus respuestas serán confidenciales y nos ayudarán a conocer aspectos relevantes sobre los aprendizajes de los niños en contextos escolares.

Esperamos poder contar con su colaboración. ¡Muchas gracias!

Características sociodemográficas

1. ¿Cuál es su relación de parentesco con el niño?
 - Madre
 - Padre
 - Abuela
 - Abuelo
 - Tío/a
 - Hermano/a
 - Otro
2. Nivel de escolaridad completado
 - Ninguno
 - Primario
 - Secundario
 - Superior/universitario
3. ¿Trabaja?
 - Sí
 - No

4. ¿Cuál es su ocupación?
5. ¿Qué idioma/s se habla/n en el hogar?
 - Español
 - Guaraní
 - Portugués
 - Inglés
 - Otro/s

Recursos materiales

6. En el hogar del niño, ¿cuántos libros infantiles en formato papel?
 - Entre 1 y 10
 - Entre 11 y 20
 - Más de 20
 - No poseemos libros en formato papel
7. ¿De dónde provienen esos libros?
 - Compra
 - Entrega de la escuela
 - Regalo
 - Préstamo
 - No poseemos libros
8. En el hogar del niño, ¿hay otro tipo de materiales para leer?
 - Material de apoyo en tareas escolares (manuales, enciclopedias, diccionarios)
 - Diarios, revistas, historietas
 - Celular
 - Computadora, notebook, netbook, tablet
 - Otro/s. ¿Cuál/es?.....
 - No tiene
9. En el hogar del niño, ¿se cuenta con alguno/s de estos elementos?
 - Papeles, lápices, crayones, fibras
 - Juegos de mesa (cartas, dominó, memoria, ludo, oca, etc.)
 - Juguetes (muñecas, bloques, autos, etc.)
 - Otro...
 - No tiene

Estrategias

a) Desarrollo de la oralidad

10. ¿Responde a las preguntas/inquietudes del niño?

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

11. ¿Cuáles son los temas principales de conversación que tiene con el niño?

- Las actividades pasadas y presentes del niño (por ejemplo, lo que el niño realizó durante el día)
- Las actividades que el niño realizará en el futuro (por ejemplo, planificar lo que hará al día siguiente o el fin de semana)
- Las emociones y los sentimientos del niño
- Los deseos, aspiraciones y perspectivas futuras del niño
- Anécdotas o vivencias de su propia infancia
- Las actividades habituales que se desarrollan en la casa (tareas domésticas, cocinar, hacer compras, visitas a familiares, etc.)
- Historias ficticias
- Otros
- No dialoga

12. ¿Qué actividades diarias del hogar cree que favorecen el desarrollo del lenguaje de los niños?

- Comida/alimentación
- Preparación para dormir
- Higiene
- Juego
- Otra
- Ninguna

13. ¿Comparte con el niño canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas?

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

14. ¿Qué programas de televisión ve el niño con más frecuencia (elegir lo que más mira)?

- Dibujos animados
- Películas infantiles

- Documentales infantiles
- Todo tipo de programas
- No mira televisión

15. ¿Con qué frecuencia diaria el niño mira televisión?

- Hasta 1 hora
- Entre 2 y 3 horas
- Entre 4 y 5 horas
- 6 horas y más
- No mira televisión

16. ¿Dialoga con el niño durante o después de ver televisión? (realiza preguntas, responde inquietudes, explica el vocabulario)

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

17. ¿Qué mira el niño en el celular con más frecuencia (elegir lo que más mira)?

- Música
- Juegos
- Dibujos animados
- Youtubers
- Videos educativos
- Otro tipo de contenido. ¿Cuál?.....
- No mira celular

18. ¿Con qué frecuencia diaria mira el celular el niño?

- Hasta 1 hora
- Entre 2 y 3 horas
- 4 horas y más
- No mira celular

19. ¿Dialoga con el niño durante o después de mirar el celular? (realiza preguntas, responde inquietudes, explica el vocabulario)

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

b) Prácticas de lectura

20. ¿Lee diario/s, revista/s y/o libro/s delante del niño?

- Todos los días
- Algunos días de la semana
- Eventualmente
- Nunca

21. ¿Lee cuentos, poemas y/o leyendas al niño?

- Todos los días
- Algunos días de la semana
- Eventualmente
- Nunca

22. ¿Dialogan durante o después de la lectura? (realiza preguntas, responde a inquietudes, explica el vocabulario)

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

23. ¿Lee etiquetas de productos, recetas, carteles al niño?

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

c) Prácticas de escritura

24. ¿Escribe junto al niño?

- Todos los días
- Algunos días de la semana
- Eventualmente
- Nunca

25. ¿Qué actividades de escritura realiza con el niño?

- Listas de compras
- Cartas/mensajes
- Agenda
- Otro/s. ¿Cuál/es?.....
- Ninguna

26. Cuando el niño muestra interés en escribir palabras, ¿qué hace usted usualmente?

- Escribe la palabra para que el niño copie
 - Señala las letras en la palabra escrita y las relaciona con los sonidos de la palabra oral
 - Señalan las palabras escritas a medida que van leyendo
 - No realiza nada
27. ¿Enseña al niño a leer y escribir de manera intencional?
- Sí
 - No

Entrevista en profundidad

Desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa estamos llevando a cabo un estudio sobre el contexto alfabetizador familiar de los niños escolarizados de 5 años de la provincia de Corrientes a fin de generar información para que el nivel inicial pueda acompañarlos en función de las capacidades en desarrollo. Para ello, necesitamos hacerle unas preguntas.

Características sociodemográficas

- 1) Queríamos que primero se presenten y nos cuenten brevemente quiénes son, qué ocupación tienen, qué relación tienen con el niño, hasta qué nivel de escolaridad completaron, si trabajan, cuáles son sus ocupaciones.
- 2) ¿Qué lengua/s se hablan en el hogar? ¿Se escucha/n alguna/s otras lengua/s a través de los medios de comunicación? En caso de hablar otra, además del español, ¿se les presenta alguna dificultad en la escuela o desde la casa para acompañar al niño?

Recursos materiales

- 3) ¿Tienen libros infantiles en formato papel en el hogar? ¿Cuáles? ¿Cuántos? ¿Cómo los adquirieron? Si los compraron, ¿quién eligió los libros? ¿Hay algún otro tipo de material en el hogar que los niños utilicen para leer? (manuales, enciclopedias, diccionarios, diarios, revistas, historietas)
- 4) ¿Cuentan en el hogar con lápices, crayones, fibras, papeles, juegos de mesa (cartas, ludo, oca, etc.), juegos didácticos (bloques, rompecabezas, etc.), juguetes (¿qué tipo de juguetes?), pizarra, tizas? ¿Están disponibles para los niños?
- 5) ¿Dónde tienen guardado los libros? ¿En qué lugar el niño puede escuchar cuentos, escribir, leer, dibujar?

Estrategias

a) Desarrollo de la oralidad

- 6) ¿Responden a las preguntas/inquietudes del niño? ¿Cuáles son los temas principales de conversación que tiene con el niño? ¿Quién inicia la conversación, el adulto o el niño? ¿Qué actividades diarias realizadas en el hogar creen que favorecen el desarrollo del lenguaje? (Comida/alimentación, higiene)
- 7) ¿Comparte canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas con el niño? ¿Podría darnos un ejemplo? ¿Cómo lo hace?
- 8) ¿Qué tipo de programas ve por televisión el niño? ¿Con qué frecuencia diaria el niño mira televisión? ¿Dialogan durante o después de ver televisión?
- 9) ¿El niño utiliza el celular? ¿Lo hace solo o en compañía? ¿Qué tipo de contenidos ve? ¿Con qué frecuencia diaria el niño mira el celular? ¿Dialogan de lo que el niño mira en el celular?

b) Prácticas de lectura

- 10) ¿Les gusta leer? ¿Cuál es la principal razón por la que leen? ¿Con qué frecuencia leen? ¿Qué leen? ¿De dónde obtienen el material de lectura? ¿Leen delante del niño?
- 11) ¿Acostumbran a leerle al niño? ¿Qué les leen? ¿Cómo les leen (les muestra el libro o no)? ¿En qué momento del día? ¿Pueden brindarnos algunos ejemplos (cuentos, poemas, leyendas)? ¿Con qué frecuencia les leen? ¿Dialogan después de la lectura? ¿Le hacen preguntas al niño? ¿Responden a sus inquietudes? ¿Explican el vocabulario? ¿Le señalan el significado de aquellas palabras que no conoce?
- 12) ¿Lee etiquetas de productos, recetas, carteles al niño?

c) Prácticas de escritura

- 13) ¿Dibujan o escriben junto al niño? ¿Qué escriben? ¿Les enseñan letras y/o números? ¿Le enseñan a escribir su nombre u otras palabras? ¿Con qué frecuencia? Cuando el niño muestra interés en escribir palabras, ¿qué hacen ustedes? (escribe la palabra para que el niño copie, señala las letras en la palabra escrita y las relaciona con los sonidos de la palabra oral, señala las palabras escritas a medida que van leyendo, no realiza nada)
- 14) ¿Enseñan al niño a leer y a escribir de manera intencional?

confluenciadesaberesface@gmail.com