



CORRIENTES
somos todos!

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SERIE INFORMES DE INVESTIGACIÓN

Nº 3

**MINISTERIO DE
EDUCACIÓN**

Dirección de Planeamiento e
Investigación Educativa

Área de Investigación

CORRIENTES 2025



AUTORIDADES

Dr. Gustavo Adolfo Valdés

GOBERNADOR DE CORRIENTES

Lic. Práxedes Ytatí López

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Dr. Julio César de la Cruz Navias

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Dra. María Paula Buontempo

SUBSECRETARIA DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES

Dra. Pabla Muzzachiodi

SECRETARIA GENERAL

Lic. Julio Fernando Simonit

DIRECTOR DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

AUTORAS

D'Andrea, Ana María
Ganduglia, María Florencia
Maciel, Florencia María de los Milagros
Sassón, Laura Regina
Vallejos, Daiana Yasmín

DISEÑO GRÁFICO

Matias Nicolas Orbes Damus

ORGANISMO EDITOR:

Ministerio de Educación
Rioja 663
Corrientes
<https://www.mec.gob.ar/>
ISSN 3008-7465

ÍNDICE

Resumen	5
1. Introducción	6
2. Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos	7
2.1. Enfoque teórico	7
2.2. Enfoque metodológico	11
2.2.1. El contexto	12
2.2.1.1. Corrientes	12
2.2.1.2. El Nivel Inicial	12
2.2.2. Trabajo de campo	14
2.2.3. Plan de análisis	17
3. Principales resultados	17
3.1. Políticas educativas del Nivel Inicial	17
3.1.1. Diseños, desarrollos y suplementos curriculares	17
3.1.1.1. Primer diseño curricular jurisdiccional (1980)	17
3.1.1.2. Segundo diseño curricular jurisdiccional (1996)	19
3.1.1.3. Tercer diseño curricular jurisdiccional (2020)	20
3.1.1.4. Desarrollos y suplementos curriculares	22
3.1.2. Planes, programas y proyectos	23
3.1.2.1. Programa Libros para aprender	23
3.1.2.2. Plan Compromiso por la Alfabetización	24
3.1.2.2.1. Programa Infancia	24
3.1.2.2.2. Programa Formar para Transformar	25
Actualización Académica en Alfabetización Temprana	25
3.1.2.2.3. Programa Enseñar y Aprender en Contextos Rurales Multinivel	26
3.1.2.2.4. Programa Prácticas que Inspiran	27
3.1.2.2.5. Investigación Educativa Federal: La Participación de las Familias en la Alfabetización Temprana en la Provincia de Corrientes	27
3.2. Contexto alfabetizador familiar de los niños que asisten a salas de	27
3.2.1. Caso 1: Jardín multisala rural	120
3.2.2. Caso 2: Jardín urbano periférico	123
3.2.3. Caso 3: Escuela Jardín de Infantes (EJI) céntrico	129
3.2.4. Caso 4: Jardín de Escuela Normal del interior	133
3.2.5. Caso 5: Jardín de Infantes Nucleado (JIN) del interior	138
3.2.5.1. Anexo II	139
3.2.5.2. Anexo III	143
3.3. Discusión de los principales resultados	145
4. Reflexiones finales	157
4.1. Síntesis de los principales resultados	157
4.2. Problemas o preguntas que quedan planteados para seguir indagando	158
4.3. Líneas de política que se pueden derivar de lo indagado	159
Bibliografía	161
Normativa	165
Anexo	167

Parte de los elementos gráficos de esta publicación se atribuyen, en su creación original, a los sitios **www.freepik.es**. y el uso de **AI (Midjourney)**. El diseñador involucrado en la edición y maquetación del proyecto posteriormente los modificó y/o adapto para su uso.

Prácticas y discursos de las familias correntinas respecto al desarrollo de la alfabetización temprana de niños escolarizados y su vínculo con la escuela



Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas y discursos de las familias de la provincia de Corrientes respecto al desarrollo de la alfabetización temprana y su vínculo con la escuela. Se trata de un estudio descriptivo cuanti-cualitativo realizado en tres etapas: un análisis documental de la normativa del nivel, diseños, desarrollos y suplementos curriculares jurisdiccionales, dispositivos de formación docente, información estadística y entrevistas en profundidad a técnicos docentes y supervisores; la aplicación de un cuestionario estructurado respondido por un miembro de la familia 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 por seis mil novecientos siete (6907) familias. Para seleccionar la muestra de instituciones para las entrevistas en profundidad, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: incluir instituciones urbanas y rurales, antiguas y de reciente creación, con distintos tipos de dependencia, que tengan contacto con otras lenguas, que participen o no de las ofertas formativas del Ministerio de Educación.

Como principales resultados, se observa que, además de la díada madre-hijo, es importante el papel de los padres, los hermanos y los abuelos como mediadores de la alfabetización. Es mayor el tiempo que los niños le dedican a la televisión, en segundo lugar, al celular y, por último, a la lectura. Son, principalmente, los niños 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.



1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas y discursos de las familias de la provincia de Corrientes respecto al desarrollo de la alfabetización temprana y su vínculo con la escuela. Para lograrlo, se propone, en primer lugar, caracterizar la política educativa jurisdiccional referida a las prácticas educativas familiares que contribuyen a la alfabetización temprana, sus lineamientos normativos y teórico-conceptuales; en segundo lugar, describir las estrategias y los recursos materiales que utilizan las familias y que aportan al proceso de alfabetización; identificar las concepciones y creencias que los adultos de la familia poseen acerca de este proceso y, por último, explorar el vínculo familia-escuela, sus posibilidades y sus limitaciones, en relación con las prácticas de alfabetización.

Las siguientes preguntas guían esta investigación: ¿Cómo es el contexto alfabetizador familiar de los niños de sala de 5 años del nivel inicial de la provincia de Corrientes? ¿Cómo se considera la participación de la familia en la alfabetización temprana según la política educativa jurisdiccional? ¿Qué tipos de estrategias y recursos materiales utilizados por las familias contribuyen al proceso de alfabetización? ¿Cuáles son las concepciones y creencias que las familias tienen respecto a este proceso? ¿Cómo es el vínculo entre la familia y la escuela en relación con las prácticas de alfabetización?

El estudio se desarrolla en varias etapas: a) un análisis documental de la normativa del nivel, diseños, desarrollos y suplementos curriculares jurisdiccionales, dispositivos de formación docente, información estadística y entrevistas en profundidad a técnicos docentes y supervisores; b) la aplicación de un cuestionario estructurado respondido por un miembro de la familia de cada niño de 5 años escolarizado; c) entrevistas grupales realizadas a representantes de las familias de los niños en cinco jardines.

El acompañamiento que realizan las familias a la alfabetización temprana figura como una de las prioridades del diseño curricular jurisdiccional aprobado en 2020 y la política educativa actual lo sostiene a través del Plan de Compromiso por la Alfabetización (Plan Jurisdiccional de Alfabetización Corrientes), aprobado por Res. N° 471/24 CFE, que tiene como objetivo mejorar las habilidades de lectura y escritura desde el nivel inicial hasta la educación superior.

Esta investigación se lleva a cabo en el marco de la convocatoria de proyectos de Investigación Educativa Federal (IEF). Para 2024, el tema propuesto a nivel nacional fue “Los procesos de alfabetización inicial en y para la escolaridad obligatoria”. La provincia de Corrientes ya venía ocupándose del tema en años anteriores, lo que le permitió avanzar en un plan integral que abarca la alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica. Para este estudio se decidió poner el foco en la primera, en especial, en el contexto alfabetizador familiar, dado que las brechas en la alfabetización se manifiestan desde antes del ingreso a la escuela. Por ello, la actual política educativa jurisdiccional destaca la importancia del nivel inicial y considera necesario que se realice esta investigación, ya que no se cuenta con antecedentes.

La importancia de este estudio 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. Asimismo, aporta evidencia empírica situada que puede orientar políticas públicas más contextualizadas e inclusivas, al tiempo que permite identificar desigualdades en el acceso a materiales y 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 cotidianidad familiar.

2. Enfoque de la investigación: aspectos teórico metodológicos

2.1. Enfoque teórico

Desde su nacimiento, los niños son aprendices activos, sujetos de cultura, en tanto exista el sostén de un otro, adulto, que medie intencionalmente en el desarrollo de conocimientos. Las experiencias y los aprendizajes en los primeros años de vida serán una gran influencia en el modo de percibirse como sujetos y de relacionarse con los otros y constituirán, en gran medida, su matriz de aprendizaje. La alfabetización comienza antes de que el niño ingrese a la escuela, cuando empieza a balbucear sus primeras palabras.

La alfabetización es un proceso complejo y multidimensional, que involucra una serie de conocimientos y habilidades. Algunos de ellos, los más amplios y frecuentemente reconocidos como precursores tempranos de la alfabetización, se relacionan no sólo con el conocimiento de los usos y funciones

de la escritura sino también con el principio alfabético y el sistema de escritura, la información sobre el nombre de las letras, su reconocimiento y trazado, la conciencia fonológica (esto es, darse cuenta de la estructura sonora de las palabras) y el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema (letra-sonido). Otros factores de índole cognitiva y lingüística, que se desarrollan en la modalidad oral del lenguaje, sientan las bases del proceso de alfabetización (Rosemberg, 2023, p. 11).

Rosemberg, Stein, Terry y Benítez (2017) realizan una distinción entre alfabetización emergente y alfabetización temprana. Con respecto a la primera, señalan que se refiere a aquellos conocimientos y acciones de lectura y escritura que, desde el nacimiento, preceden y conducen a la alfabetización convencional, mientras que la segunda

enfatisa el rol del adulto. En este sentido, no se aprende a leer y escribir del mismo modo en que se aprende a hablar. Muchos aspectos del aprendizaje del lenguaje oral se adquieren sin la necesidad de una enseñanza sistemática. Pero el aprendizaje de la lectura y la escritura no es natural y espontáneo, sino que requiere de la intervención de un adulto que conozca el código escrito en situaciones de enseñanza continuas y planificadas. Desde esta perspectiva, se sostiene que el proceso de alfabetización comienza antes del ingreso a la escuela y comprende una serie de conocimientos y habilidades que preceden y conducen a la lectura y escritura convencionales. En el diseño curricular jurisdiccional se sugiere integrar de manera simultánea los cuatro usos del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir (Corrientes, MEC, 2020).

La denominación de alfabetización familiar empezó a utilizarse hacia fines de la década del 80, de un modo amplio, para aludir a la diversidad de creencias y de prácticas respecto al aprendizaje de la lectoescritura; a la vez considera el papel de los distintos actores en la transferencia de los conocimientos y de las habilidades de lectura y escritura dentro del contexto de la familia y la interacción hogar-escuela en relación con la alfabetización (Wasik y Herrmann, 2004, como se citó en Stein y Rosenberg, 2011).

Diferentes autores realizaron estudios previos del contexto alfabetizador de familias de diversos grupos sociales, principalmente minoritarios (Rosemberg et al., 2011; Arrúe et al., 2012; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021). Los trabajos encontrados se refieren a Buenos Aires, Mendoza, Córdoba y Entre Ríos de la República Argentina (Andrés et al., 2010; Stein y Rosemberg, 2011 y 2012; Arrúe et al., 2012; González, 2021) y a Chile, Colombia, Venezuela, España y el resto de la Unión Europea (Susperreguy et al., 2007; Ramírez Ospina e Isaza Valencia, 2017; De la Peña et al., 2018; Clemente et al., 2016; Mir Pozo et al., 2019; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021;

Cuervo, 2022; Morales y Pulido-Córtez, 2023). Sin embargo, se carece de información en la provincia de Corrientes. Investigar en contextos específicos, como las familias de Corrientes, permite construir saberes que respeten la diversidad cultural, lingüística y social, superando enfoques universales que muchas veces no se adaptan a las realidades locales.

Las estructuras biológicas del ser humano marcan los puntos de partida, pero es el contexto de crianza y sus experiencias sociales los que, intencionalmente, colaboran con su desarrollo e imprimen huellas en la construcción de la subjetividad. Según Rosemberg (como se citó en Kemelmajer, 2019), todos los niños tienen la capacidad de aprender a leer y escribir.

La amplitud del vocabulario depende de las oportunidades que el entorno social brinde. Pero no todos los niños tienen las mismas posibilidades. Las familias de la región han estado afectadas por factores económicos, políticos, sociales y culturales que han generado diversos desafíos, como el desempleo, la pobreza, la violencia intrafamiliar, nacimientos fuera de la pareja y madres/padres adolescentes (CEPAL, 2020). Por otra parte, existen familias favorecidas por las condiciones materiales, pero que carecen de capacidades y/o del tiempo para acompañar la alfabetización temprana de sus niños.

Jelin (1984) distingue entre familia y unidad doméstica. A la familia le reserva la definición clásica en la que "sexualidad, procreación y convivencia coinciden en el espacio privado del ámbito doméstico" (1984, p. 15). Pero advierte que la misma integra una red de parentesco más amplia que constituye un grupo corresidente cuyos integrantes participan en tareas cotidianas vinculadas a su mantenimiento, y a esto denomina unidad doméstica.

Stein y Rosenberg (2012) comentan que la mayoría de los trabajos de investigación sobre alfabetización temprana se refieren a la diada madre-hijo, sin considerar otros mediadores como abuelos, hermanos mayores, primos, vecinos y diferentes cuidadores.

De la Peña et al. (2017) clasifican a las familias en: nuclear, formada por la pareja de origen y los hijos del matrimonio; extensa, compuesta por más de una unidad nuclear, prolongándose más allá de dos generaciones y basada en vínculos de sangre, incluyendo abuelos, tíos, primos, entre otros; y monoparental, constituida por uno de los dos padres y uno o varios hijos. En este estudio, se agrega a esta clasificación, la familia ensamblada que, según Grosman y Martínez Alcorta (2000), está formada por el matrimonio o unión de hecho de una pareja, en la cual uno o ambos de sus integrantes tienen hijos provenientes de un casamiento o relación anterior.

El interés en esta clasificación está orientado a la identificación del tipo de familia que se podría encontrar en la provincia para saber quiénes son las otras personas que conviven con el niño y podrían propiciar un ambiente alfabetizador.

Montesinos y Otero (2023) discuten la naturalización de la categoría familia nuclear y heterosexual que está presente en propuestas de organismos nacionales e internacionales y en ciertas producciones académicas. En Argentina, la Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618/10 incluye en el Código Civil la posibilidad de que personas del mismo sexo contraigan matrimonio, reconociéndoles iguales derechos y obligaciones que a las parejas heterosexuales. Además, la Ley de Identidad de Género N° 26.743/12 convalida el género autopercebido, poniendo en tensión el modelo cis y heteronormativo hegemónico.

Andrés y otros (2010b) y Muñoz y Frez-Aróstica (2021) señalan el nivel educativo de los padres como un fuerte predictor del desempeño académico de los niños en tareas de lectura y escritura en los primeros años escolares. En el caso de los hogares cuyos padres cuentan con una mayor cantidad de años de escolarización, los hijos tienen más posibilidades de acceder a recursos y experiencias relativas al contacto con situaciones de lectura y escritura e interacciones específicas, como lecturas conjuntas que favorecen el desarrollo del lenguaje.

Una de las características sociodemográficas de las familias correntinas es la presencia de lenguas en contacto. En esta provincia, se da la particularidad de la presencia del guaraní en el ámbito rural; aunque su uso no es exclusivo de esta zona. En contextos urbanos se utilizan palabras y frases en guaraní en conversaciones cotidianas, en medios de comunicación, etc. Una situación similar sucede con el portugués, ya que la provincia se ubica en una zona de fronteras.

Distintos trabajos de investigación abordan las condiciones materiales, el desarrollo de las competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y las creencias y concepciones sobre la alfabetización que tienen las familias, así como su vínculo con la escuela.

De la Peña et al. (2017) realizan un inventario de distintos recursos materiales que contribuyen a la alfabetización y que pueden encontrarse en los hogares: libros infantiles (cantidad y variedad), material didáctico (lápices, crayones, papeles), biblioteca y espacio para la alfabetización. Andrés et al. (2010b) incluyen la presencia de materiales escritos en diferentes formatos y soportes (libros, periódicos, enciclopedias, televisión y computadora).

De la Peña et al. (2017) consideran la actitud de las familias hacia la alfabetización en función de la compra de libros infantiles y de brindar la oportunidad a los niños de elegirlos. También se puede tener acceso a los mismos a través de préstamos, donaciones, etc.

Rosemberg (como se citó en Kemelmajer, 2019) 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 tiene mejores representaciones de la estructura sonora de las palabras y va a acceder más fácilmente al sistema de escritura. Esta autora investigó durante un tiempo la alfabetización inicial en el nivel primario hasta que se dio cuenta de que las brechas empezaban mucho antes y decidió estudiar la alfabetización temprana.

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

Por otra parte, se considera el acompañamiento de las familias a distintos eventos culturales destinados al público infantil que promuevan la alfabetización, ya sea espectáculos de títeres, cine, teatro, ferias de libros, actividades organizadas por bibliotecas, por el municipio o por otros organismos gubernamentales o no gubernamentales. El trabajo de Clemente et al. (2016) analiza los efectos de la narración en un programa de biblioteca.

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

Además, estos y otros autores 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, y los carteles presentes en el entorno (Arrúe et al., 2012; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021).

Rosemberg (como se citó en Kemelmajer, 2019) llama la atención sobre una diferencia importante en el ambiente del ámbito urbano y rural. En la ciudad, los niños tienen acceso a infinidad de carteles de publicidad y propaganda, lo que no sucede en un contexto rural. Esto también facilita el desarrollo de la lectura.

Otro aspecto para destacar de la investigación 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 proceso educativo y a modo de complemento durante el mismo.

El desarrollo de la alfabetización se ve afectado por las creencias del valor que le atribuyen los adultos (Susperreguy et al., 2007; Muñoz y Frez Aróstica, 2021), así como también por las concepciones implícitas de cómo se tiene que llevar a cabo (cuándo inicia el desarrollo del lenguaje, cómo colaboran la oralidad y la lectura en el aprendizaje de la escritura, cómo se enseñan y se aprenden estas habilidades). González (2021) enfatiza la importancia que tienen las concepciones implícitas de las familias acerca de su papel en la alfabetización temprana y pone en evidencia la relevancia de trabajar escuela-familia para

explicitar, discutir y hasta modificar esas representaciones, ayudándolas a descubrir el papel insustituible que tienen en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los primeros años de vida.

2.2. Enfoque metodológico

Se dispuso de un dispositivo metodológico multinivel que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio se desarrolló en varias etapas:

En primer lugar, se realizó un análisis documental de la normativa del nivel, diseños, desarrollos y suplementos curriculares jurisdiccionales, dispositivos de formación docente, información estadística que permitieron caracterizar el tratamiento del tema en la política educativa jurisdiccional y describir los establecimientos y la población de 5 años escolarizada. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a técnicos docentes y supervisores del nivel inicial.

En segundo lugar, se aplicó un cuestionario estructurado (ver anexo) a

La familia y la escuela son los primeros contextos de desarrollo y socialización. De ahí la trascendencia de la corresponsabilidad educativa para potenciar la adaptación de los niños al medio (Mir et al., 2009). Como dice Siede (2017), las relaciones entre estas dos instituciones son históricas y complejas.

través de un formulario de Google, que fue respondido por un miembro de la familia de cada niño de 5 años escolarizado en jardines de infantes dependientes del Consejo General de Educación y de Escuelas Normales dependientes de la Dirección de Educación Secundaria.

En un tercer momento, se seleccionaron cinco instituciones educativas y entre seis y diez representantes de las familias de los niños para realizar entrevistas grupales (ver anexo). El número varió en función de la población estudiantil y de la disponibilidad de las familias.

En el anexo figuran los instrumentos. A continuación, se sintetiza la relación de los objetivos con los instrumentos:

Objetivos	Instrumentos
Caracterizar la política educativa jurisdiccional referida a las prácticas educativas familiares que contribuyen a la alfabetización temprana, sus lineamientos normativos y teórico-conceptuales.	• Análisis documental. • Análisis estadístico. • Entrevistas a técnico-docentes y supervisores.
Describir las estrategias y los recursos materiales que utilizan las familias y que contribuyen al proceso de alfabetización.	• Cuestionario estructurado para las familias. • Entrevistas grupales a las familias.
Identificar las posibles concepciones y creencias que los adultos de la familia poseen acerca del proceso de alfabetización.	• Cuestionario estructurado para las familias. • Entrevistas grupales a las familias.
Explorar el vínculo familia-escuela, sus posibilidades y sus limitaciones, en relación con las prácticas de alfabetización.	• Cuestionario estructurado para las familias. • Entrevistas grupales a las familias.

2.2.1. El contexto

2.2.1.1. Corrientes

La provincia de Corrientes está ubicada en el centro de la región mesopotámica. Cuenta con una superficie de 882.000 km² y una población de alrededor de 1.212.696 según el último censo (Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC-, 2022). Limita al norte con la República del Paraguay; al oeste con las provincias del Chaco y de Santa Fe; al este con la provincia de Misiones, la República Federativa del Brasil y la República Oriental del Uruguay; y al sur con la provincia de Entre Ríos.

Al caracterizar la región del Nordeste Argentino (NEA), en general, y Corrientes, en particular, varios analistas, entre ellos, Sobol (2017) señalan una serie de aspectos sociohistóricos que la ubican como una de las regiones con mayores índices de pobreza e indigencia del país. La región muestra los indicadores más bajos de educación y de actividad ocupacional.

2.2.1.2. El nivel inicial

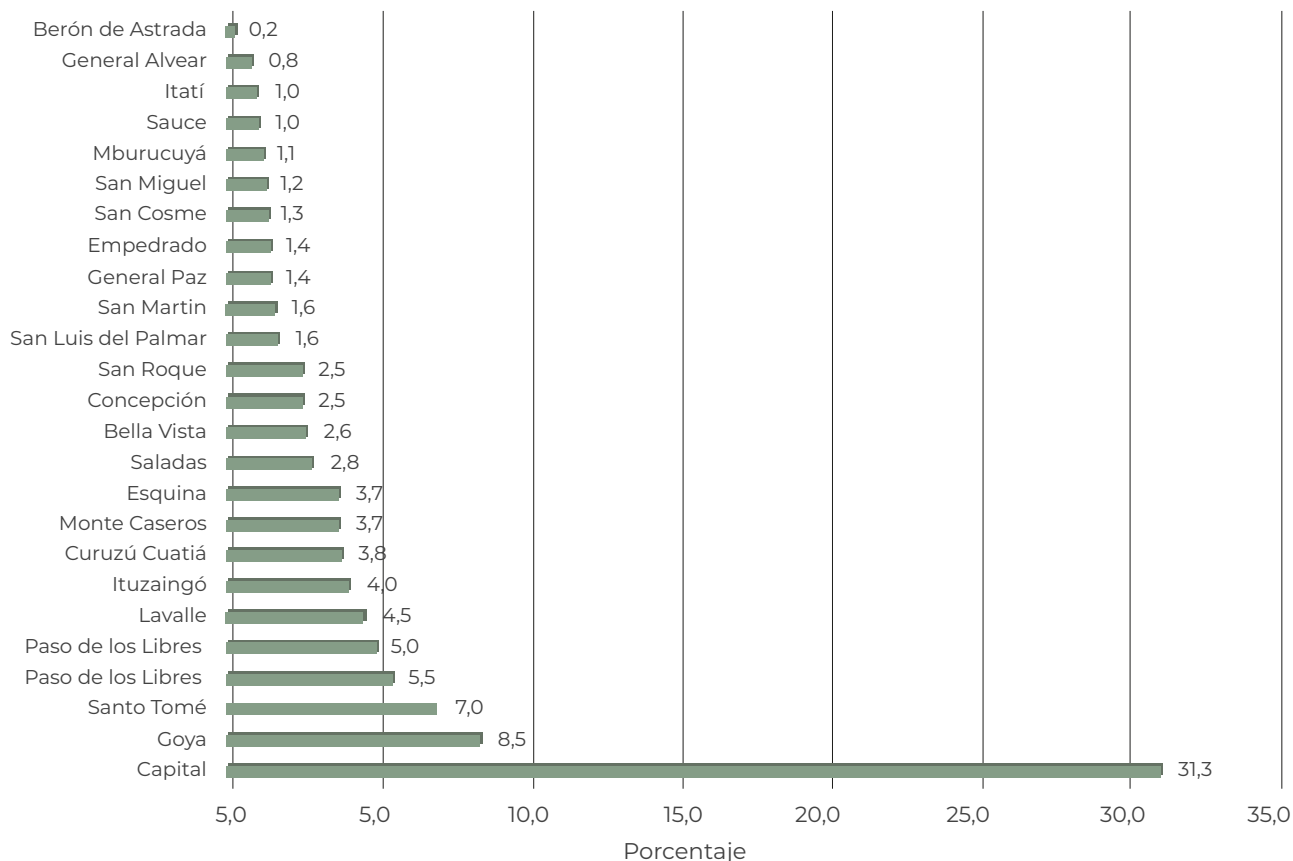
La Ley de Educación Nacional (LEN)

N° 26.206 de 2006 garantiza la educación como un bien público y estructura el sistema educativo en cuatro (4) niveles. El primero es el nivel inicial, el cual constituye una unidad pedagógica que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años inclusive. A partir de la Ley Nacional N° 27.045 de 2014, la obligatoriedad de la educación comienza a los 4 años de edad.

Según el relevamiento anual de 2023, en la provincia de Corrientes hay ochocientos treinta y tres (833) establecimientos del nivel inicial: 41% en el ámbito urbano y 59% en el rural; 91% del sector estatal y 9% del privado. La mayor concentración de instituciones se encuentra en Capital (19%).

Alrededor de cuarenta y tres mil ochocientos ochenta y ocho (43.888) estudiantes asisten al nivel inicial: 84% en el ámbito urbano y 16% en el rural; 81% del sector estatal y 19% del privado. El 50% son varones y el 50% mujeres. La distribución de los estudiantes según los departamentos se da de la siguiente manera:

Gráfico N° 1. Distribución porcentual de estudiantes por departamento (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en función de la información provista por Gestión Educativa.

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 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 asistió y un 2% (426) nunca asistió.

Considerando la pluralidad de las infancias y legitimando diferentes contextos y tradiciones culturales, el nivel inicial de la educación estatal del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes funciona de acuerdo con la siguiente estructura:

- **Escuelas jardín de infantes (EJI):** instituciones independientes que cuentan con dirección y edificio propio con salas para niños de 3 a 5 años.
- **Jardines de infantes nucleados (JIN):** el nucleamiento consiste en una forma de organización compuesta por una sede donde funciona la dirección y se realizan las tareas de gestión y anexos dependientes de la sede.
- **Salas de jardín de infantes anexas a escuelas primarias:** cuya conducción está a cargo de la dirección de nivel primario.
- **Jardines de infantes de Escuelas Normales.**

Al interior de los jardines de infantes, las salas pueden organizarse en secciones:

- **Independientes:** concurren niños de la misma edad.
- **Plurisalas:** en instituciones rurales, nuclean niños de 3 a 5 años.
- **Multinivel:** en instituciones rurales, nuclean niños de nivel inicial y primario.

2.2.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2024. Se analizaron la normativa del nivel, diseños, desarrollos y suplementos curriculares jurisdiccionales, así como dispositivos de formación docente. Se trabajó con fuentes secundarias (censo y relevamiento anual) para la caracterización del nivel inicial en la provincia. Se entrevistó a una supervisora y una técnica docente.

El cuestionario fue respondido por 6907 familias de niños que asisten a sala de 5 (44,4% del total). Hubo un buen porcentaje de respuestas gracias a la colaboración de las supervisoras y las técnicas docentes del Consejo de Educación, quienes también facilitaron el acceso a las escuelas.

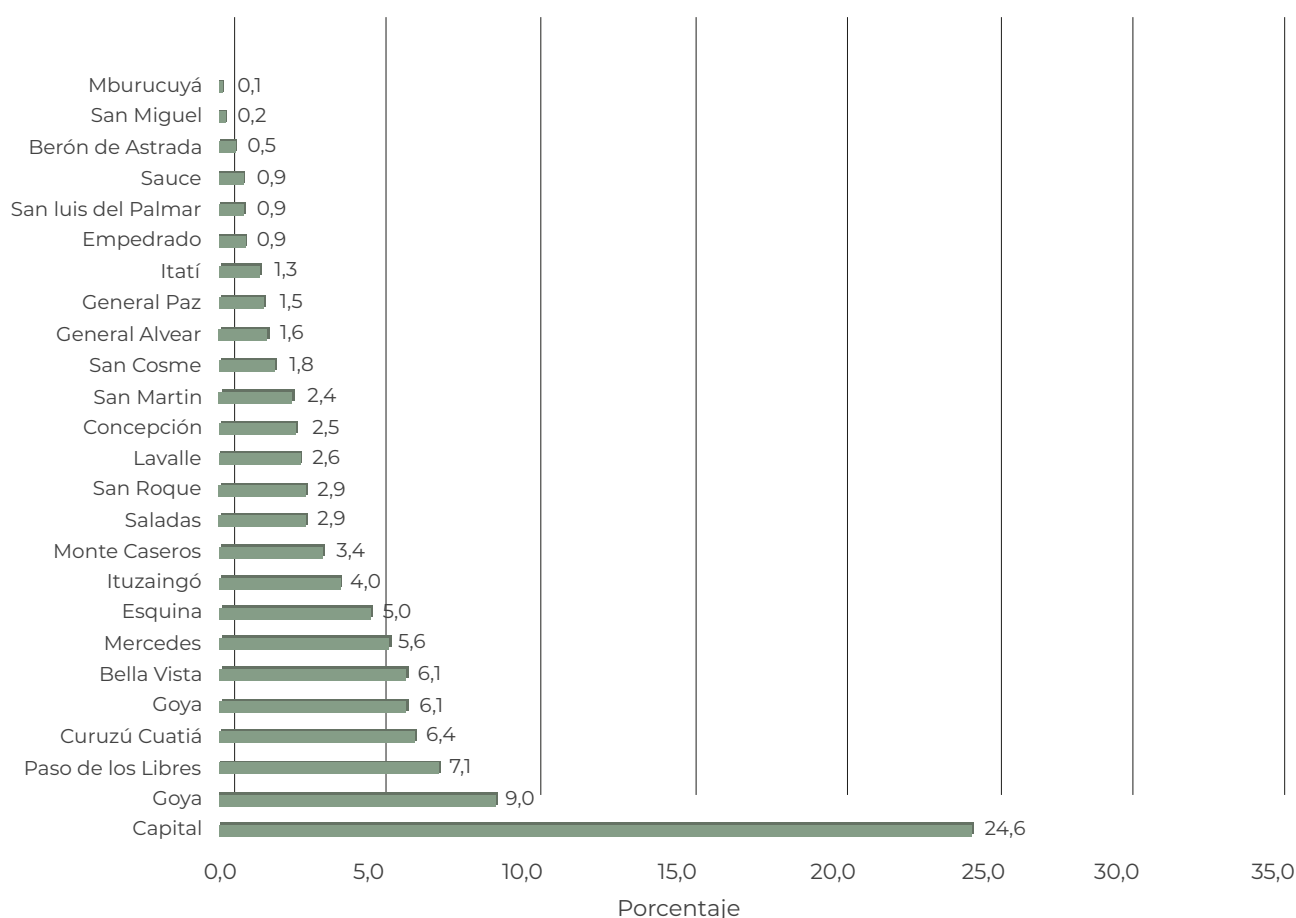
En los departamentos de los que se obtuvieron más respuestas, trabajan docentes que participan en el programa Infancia (ver Gráf. N° 2). Sin embargo, la distribución porcentual de los departamentos tiene una alta coincidencia con la distribución de toda la población, como se vio anteriormente.

Se les solicitó a las docentes que asistieran a las familias que no tenían celular o computadora o que no disponían de buena conectividad.

Cabe aclarar que no se tuvo la misma recepción de parte de las instituciones que dependían de las Escuelas Normales y, por ende, de la Dirección de Nivel Secundario. Estas son 18 y están distribuidas en casi todos los departamentos.

Por otro lado, algunos familiares contestaron dos veces. Fue así como se encontraron 14 cuestionarios duplicados. Entonces, se realizó un trabajo de depuración de los resultados antes del procesamiento de datos.

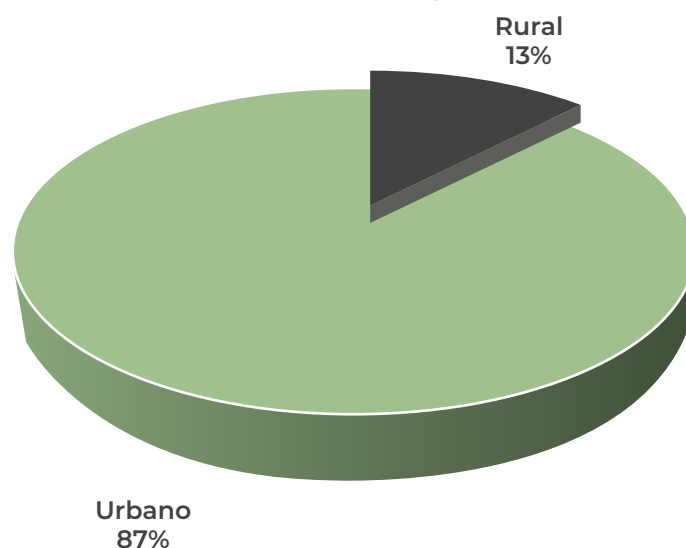
Gráfico N° 2. Departamento de residencia de las familias de los niños de 5 años que respondieron el cuestionario (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Como se dijo anteriormente, el 84% del total de la población que asiste a la sala de 5 del nivel inicial corresponde al ámbito urbano y 16% al rural. Esta proporción es cercana a la distribución de la población que respondió la encuesta (ver Gráf. N° 3).

Gráfico N° 3. Ámbito de los jardines a los que asisten los niños de 5 años (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Al momento de seleccionar la muestra de instituciones para realizar las entrevistas en profundidad, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que incluyan jardines urbanos y rurales, con mucha historia y de reciente creación, con distintos tipos de dependencia, que tengan contacto con otras lenguas como el guaraní y el portugués y que participen o no del programa Infancia (porque acompañan a las docentes para que trabajen con las familias). 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 de San Luis del Palmar, dos jardines 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), uno del Departamento de Aplicación de una Escuela Normal del oeste de la provincia, en la costa del río Paraná, y un JIN - jardín de infantes nucleados- del este, en la costa del río Uruguay (ver Mapa N° 1).



Fuente: Google Maps

Para caracterizar las instituciones, se diseñó una ficha institucional y se realizaron entrevistas informales a las directoras y maestras (ver anexo).

2.2.3. Plan de análisis

Los resultados cuantitativos se procesaron a través del SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y los cualitativos con el Atlas Ti. Además de la matriz de datos que se construyó antes del trabajo de campo, se prestó especial atención a aquellas categorías emergentes que permitieron identificar ciertos patrones característicos de la provincia y rasgos que señalaban rupturas o propuestas diferentes, de modo de considerar tanto las prácticas tradicionales como las novedosas.

3. Principales resultados

3.1. Políticas educativas del Nivel Inicial

3.1.1. Diseños, desarrollos y suplementos curriculares

En primer lugar, es importante mencionar que se realiza un abordaje histórico de los distintos diseños curriculares para apreciar cómo se figura la relación entre la familia y la escuela, dando cuenta también de qué manera fue cambiando el rol que debía asumir la familia en el proceso de alfabetización. Sumado a ello, se pueden apreciar las diferentes prácticas de alfabetización que se promovían con cada documento curricular. Esta descripción se considera necesaria para identificar vestigios de los mismos en las prácticas y creencias actuales.

En segundo lugar, se describe cómo aparece el tema del contexto alfabetizador familiar en los desarrollos y suplementos curriculares que acompañan al último diseño.

3.1.1.1. Primer diseño curricular jurisdiccional (1980)

Mediante la Resolución N° 21 del 14 de enero de 1980, se aprueba oficialmente el documento “Lineamientos Curriculares para el Nivel Pre-primario”. Este instrumento considera todos los factores y elementos involucrados —o que deberían estarlo— en el funcionamiento de los jardines de infantes, ofreciendo así una guía fundamental para mejorar el desempeño educativo en este nivel. Hasta entonces, no existía una herramienta que orientara y estructurara adecuadamente las actividades del jardín. En el ámbito provincial, su implementación marca el inicio del reconocimiento institucional de la relevancia de una orientación educativa temprana.

Este diseño, con una marcada influencia tecnicista en términos de conductas visibles y evaluables, ancla sus postulados en la función propedéutica del Jardín jardín. Se anexa a él el “Reglamento para Jardines de Infantes”, emanado por el Consejo General de Educación. Desde estos parámetros, se avanza en la configuración y consolidación de prácticas como parte de un nivel educativo propio e integral.

Era una planificación, sí o sí muy estricta, muy rigurosa. Teníamos que pensar qué le íbamos a enseñar a los niños; tomando, por supuesto, nuestro diseño curricular 1980. Cuando yo era titular en la Escuela N° 432, comenzó la formación que sentó las bases del diseño curricular, que ahí fue como un cambio, como que el jardín de infantes muchas veces se miraba desde esa mirada “primarizada”, vamos a decir, cuando empezaron a enseñar (Supervisora, comunicación personal, 12 de septiembre de 2024).

En este diseño se enmarca también el trabajo conjunto con las familias, buscando que se integren a la escuela y que participen activamente en la educación de sus niños, complementando y fortaleciendo la acción pedagógica. En el mismo, sin particularizar en diferentes culturas o conformaciones familiares, la imagen de familia responde a un solo modelo y la intención escolar propende a que desde el hogar se trabaje en pos de la eficacia de la acción educativa “para coordinar en forma conjunta la influencia que el hogar y la escuela ejercen sobre los niños y para la eficacia de la acción educativa, es fundamental la intercomunicación entre padres y maestros” (pág. 114).

En relación a la alfabetización temprana, el marco normativo presentado propone el término “aprestamiento”. En la página 202 menciona:

Es la capacidad del niño para apropiarse, junto con otros de su edad, de las pautas, normas y costumbres propias de su cultura; este proceso, que es a la vez un proceso de enculturación, le permite alcanzar, más tarde, el aprendizaje de materias instrumentales: lectura, escritura, cálculo, nociones geográficas e históricas, como una continuidad natural y lógica del proceso de aprestamiento, teniendo en cuenta todos los aspectos de la personalidad, favoreciendo en el niño un equilibrio constante y armónico entre los procesos de asimilación y acomodación a través de actividades dispositivas, naturales, espontáneas y creadoras.

En relación a este concepto, es preciso aclarar que en la década de los 80, y hasta la Ley Federal de Educación N° 24.165 promulgada en el año 1993, el Jardín de Infantes jardín de infantes no era obligatorio, es decir, no formaba parte de los niveles del sistema educativo formal. De este modo, el aprestamiento estaba dirigido a “preparar a los niños para el primer grado” y las actividades que se realizaban durante este tiempo (en la segunda parte del año escolar) estaban destinadas a responder a las demandas del mismo.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, en el diseño se expresa que “el niño alumno de Jardín de Infantes debe manejar alrededor de dos mil palabras, las que tiene que internalizar en un sentido cualitativo, es decir, en comprensión, expresión y funcionalidad” (Corrientes, 1980, p. 211).

En el mismo se detalla un listado de posibles actividades a realizar por la docente para el aprestamiento del desarrollo del lenguaje, para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Algunos ejemplos de ellas son:

- Aprestamiento del desarrollo del lenguaje: completar juicios que inicia el adulto, por ejemplo, “si tenemos sueño debemos...”; leer cuentos con repetición de

palabras y frases; escuchar y memorizar cuartetos; jugar con adivinanzas, rimas consonantes o asonantes; juegos glósicos; encontrar opuestos; transformar oraciones afirmativas en negativas y de singular a plural; observar imágenes para trabajar objeto directo e indirecto.

- Aprestamiento de la lectura: reconocer la tarjeta de su nombre, los días de la semana y la fecha en el calendario; utilizar distintos sistemas de comunicación oral y de esta a la comunicación gráfica; dramatizar ejecutando acciones o realizando gestos; comprender señales; realizar ejercicios que establezcan asociaciones entre el lenguaje oral y escrito (preparar para la traducción del código visual al verbal); observar objetos y nombrarlos; mencionar objetos cuyos nombres riman; describir escenas sencillas; realizar expresiones orales con bandas dibujadas que presenten secuencias narrativas y pictogramas.
- Aprestamiento de la escritura: escribir al dictado; realizar ejercicios sensoriales y musculares para dedos, manos y antebrazos, como las loterías de dirección y de posición; encajes; rompecabezas; trabajos de carpintería; pegar una figura y hacer un dibujo siguiendo indicaciones (“arriba de”, “a la derecha”, “a la izquierda”, etc.), trazar un renglón para que los niños trabajen sobre el mismo; aumentar el número de renglones; colorear sin salirse del contorno.

3.1.1.2. Segundo diseño curricular jurisdiccional (1996)

El decreto N° 3201 de diciembre de 1996 aprueba los nuevos diseños curriculares para la educación inicial, teniendo presente la Ley Federal de Educación N° 24.195, que incluye a la sala de 5 del nivel inicial como obligatoria. De este modo, por primera vez, el nivel inicial se integra a los niveles obligatorios del sistema educativo formal.

En este diseño se resalta la función social de la escuela. La producción, crecimiento y distribución de conocimiento y valores constituyen la misión específica y eje estructurador de la institución escolar. Se plantea la distribución equitativa de los conocimientos socialmente válidos para garantizar la igualdad de posibilidades de participación ciudadana.

En torno al concepto de saber: “saber razonar, saber hacer y saber ser”, se organiza la propuesta que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales, que, junto con ellos, recupera y mejora la calidad de vida de todos los miembros.

Se avanza en el concepto de enseñanza-aprendizaje, poniendo al maestro en el rol de mediador entre el niño y la cultura en el proceso de construcción de significados. Esta tarea también debe involucrar al alumno de manera activa, para lo que es necesario que encuentre sentido al realizar esa construcción.

Se plantea el área Lengua para la educación inicial en tres ejes: lengua oral, lengua escrita y literatura, con la premisa: “aprender Lengua, es ante todo, aprender a comunicarse con otros y a comprender lo que éstos transmiten, la comunicación en su sentido más amplio será el motor en torno al cual se organizan los contenidos de esta área” (Corrientes, 1997, p. 58).

Este diseño retoma fragmentos de la Ley N° 24.165, diferenciando el rol educativo que tiene la escuela de la familia, estableciendo a la primera como el “espacio en el que los niños se apropian de contenidos y construyen sus primeros aprendizajes sistemáticos con direccionalidad, a diferencia de lo que aprende en el ámbito familiar” (pág. 37). Las instituciones que tienen a cargo la educación inicial cumplen un papel primordial en la transformación educativa.

En el anterior no había, explícitamente, algo que te cuente, que te comente, que te diga cómo trabajar con las familias. Más allá de que hay relación, porque el nivel inicial tiene siempre una relación muy cercana con la familia; distintos tipos de relaciones y de trabajo también. Porque tenés la familia que colabora de una manera determinada, se podría decir, económicamente, ayudando a las señas en las acciones, en los juegos, pero estamos hablando de otra concepción de la relación que hay hoy, familia-escuela, que tiene este nuevo diseño. Pero no estaba explícitamente en el diseño del 96 eso (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

3.1.1.3. Tercer diseño curricular jurisdiccional (2020)

Por medio del decreto N° 2.268 de noviembre del año 2020 se pone en vigencia el nuevo diseño curricular y se deja sin efecto el anterior.

Para la realización de este último, “es prioridad la construcción de un marco regulador genuino, propio, contextualizado para las prácticas educativas, atento a las características de su territorio” (Sassón, 2024, p. 200). Este diseño propone una actualización en el enfoque teórico sobre el lenguaje y la alfabetización para que se logren avances significativos en los niños. Asimismo, esboza un marco de referencia para las prácticas de enseñanza desde el enfoque psicolingüístico y sociocultural impulsado por las especialistas Celia Rosemberg y Ana María Borzone.

Esta nueva propuesta se inscribe en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial N° 6.475/18. La jurisdicción adhiere a la propuesta de renovación y transformación que garantiza el derecho a la educación de trayectorias escolares completas, continuas y significativas establecidas en el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) que figuran en la Resolución CFE N°330/17. Si bien este documento se refiere al nivel secundario, allí se establece el desarrollo de capacidades transversales que en esta provincia se consideran ya desde el nivel inicial: aprender a aprender, comunicación, compromiso y responsabilidad local y global, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo con otros y alfabetización digital.

En el diseño jurisdiccional del nivel inicial de la provincia se establecen dos principios pedagógicos claves en los que se sustentan las prácticas educativas que garantizan el respeto por los niños y el derecho a su desarrollo integral:

- El desarrollo personal y social: concebido como un proceso innato donde las funciones biológicas se complejizan ligadas al ambiente natural, social y cultural.
- La alfabetización cultural: refiere al conjunto de vivencias que involucran el contacto del niño con una diversidad de saberes y lenguajes que remiten a múltiples campos de conocimiento (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros). Es un proceso que no se circunscribe exclusivamente al área de Lengua.

La relación familia-escuela se resignifica en este diseño. Se sugiere que no se reduzca a prácticas recreativas, sino que se potencien las oportunidades de aprendizaje de los niños. Respecto al lenguaje, se propone a los docentes valorar las variedades dialectales de la lengua que se hablan en el hogar, así como los patrones de interacción que ocurren en dicho contexto.

Se recomienda que el docente reflexione sobre sus propias representaciones del concepto de “familia” para comprender y visibilizar la existencia de todas ellas.

La familia tiene una nueva perspectiva: complementar el proceso de enseñanza desde el respeto a la diversidad, a los aportes que pueda hacer la familia. “Aportes”, digo, en el sentido de sus saberes, sus experiencias, su bagaje cultural. O sea, todo lo que la familia pueda otorgar para ampliar esa alfabetización cultural de los niños. Allí es donde el docente de nivel inicial tiene que apropiarse y hacer como un trabajo en equipo y en red para brindar estos espacios a los niños. Pero sí, es distinto; o sea, esto el diseño anterior no lo tenía (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

El diseño curricular desarrolla cuatro campos de experiencias: Comunicación, lenguaje y expresión; Juego; Formación personal, social y corporal; y Conocimiento del ambiente social, natural, tecnológico y matemático. En el primero se asume el compromiso alfabetizador, asegurando el inicio de la adquisición de las competencias lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Este campo tiene dos ejes de aprendizaje, por un lado, los lenguajes expresivos y, por otro, el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. Este último es concebido como un eje transversal en el desarrollo de las prácticas de enseñanza de todos los campos de experiencias, ya que el lenguaje es el medio a través del cual se aprende y, al mismo tiempo, uno de los principales aspectos del desarrollo infantil que se quiere promover.

Así que ahí hubo una relación muy de complementariedad “juego y lenguaje”, porque nos preocupaba mucho el lenguaje. Entonces, a través del juego nosotros usábamos, ya sea como estrategia o como contenido para que el lenguaje se desarrolle, ya que hay una interrelación mutua: juego y lenguaje no pueden estar separados. Entonces, eso fue algo que la pandemia nos dio la posibilidad de brindar a la familia. Y ahí empezaron a jugar todos y se daban cuenta de la importancia cuando la seño abría la pantalla y le decía: “Juan, ¿me podés contar cómo hiciste para jugar a las cartas con papá y mamá?”. Y Juan hablaba y le contaba. Entonces, ahí había justamente un aprendizaje profundo, un aprendizaje comprensivo, un aprendizaje que le servía para la vida, o sea, un verdadero aprendizaje, cuando él podía explicar y poner en palabras lo que aprendió. Y ahí se notaba la relación mutua entre juego y lenguaje. Y eso es lo que propone el diseño también en todos los campos de experiencia. Así que eso fue un antes y un después en la relación de algunas instituciones con la familia (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

Tanto el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas como los lenguajes artísticos encuentran en el juego un potenciador de las capacidades expresivas, sociales y cognitivo-lingüísticas.

A partir de este diseño curricular, se implementan distintos dispositivos de formación docente sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana en el contexto escolar y familiar, a cargo de equipos técnicos y mediante alianzas con otras instituciones.

3.1.1.4. Desarrollos y suplementos curriculares

Se redactan ocho documentos de desarrollo curricular que orientan la implementación del diseño: seis en 2022 y dos en 2024. Cada uno está referido a distintos capítulos del mismo: “Evaluación institucional y áulica”; “Educar en clave intercultural”; “Planificación institucional y áulica”; “Campo de experiencias: comunicación, lenguaje y expresión”; “Campo de experiencias: Conocimiento del ambiente social, natural, tecnológico y matemático”; “Articulación inicial-primario”; “Narrativas pedagógicas: texto y trama que acompaña la práctica docente”; y “Enseñar juegos de mesa en educación inicial”. Cuatro de ellos están más vinculados a este estudio y se describirán a continuación.

El documento “Educar en clave intercultural” aborda la importancia de la educación intercultural como un eje clave en la formación integral de los estudiantes, especialmente en contextos donde convergen diversas culturas y lenguas. Supone un enfoque educativo destinado a la visibilización de la lengua de origen para legitimar su presencia en la conversación educativa, mientras se apropia el aprendizaje de una segunda lengua. La perspectiva intercultural propone una educación enraizada en la cultura de los estudiantes, legitimando su reconocimiento. Este enfoque promueve la inclusión, el respeto por la diversidad y la construcción de identidades compartidas en un marco educativo.

Hay uno que habla de interculturalidad (ese es muy interesante), que se desprende del capítulo 3 del diseño y que habla un poco respecto a la diversidad cultural de las familias, de cómo abordar eso dentro de distintos campos de experiencia, de juego, de la literatura, o sea, es como que tiene una mirada más diversa (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

El documento titulado “Campo de experiencias: comunicación, lenguaje y expresión” propone actividades para fomentar el desarrollo de la oralidad a través de rondas de narrativas infantiles, lectura de cuentos, escucha de canciones y juegos. Además, se sugieren estrategias, se formulan ejemplos y se incluye bibliografía ampliatoria.

El documento denominado “Articulación inicial-primario” está dividido en dos apartados: uno referido a Lengua y el otro a Matemática. En el primero, se encuentran definidos los términos principales del marco conceptual de esta investigación.

“Narrativas pedagógicas: texto y trama que acompaña la práctica docente” propicia que tanto docentes como directivos encuentren un espacio para escribir narrativas acerca de sus experiencias pedagógicas, de manera tal que aquello que sucede en cada sala pueda ser compartido con la comunidad educativa.

Por otro lado, se escriben dos suplementos curriculares titulados “CREATIVA-MENTE”, publicados en agosto y diciembre de 2023. Son documentos que contienen entrevistas, estrategias y bibliografía que se integran al currículo existente para complementarlo. No modifican el currículo base, sino que lo enriquecen. Es una herramienta pedagógica que presenta orientaciones didácticas que continúan los posicionamientos expresados en el actual diseño curricular.

Los artículos presentados dentro del primer número de esta revista, publicado en agosto de 2023, abordan los diferentes ejes del diseño curricular, como los lenguajes artísticos, el conocimiento del ambiente social y natural, matemática, el juego, el lenguaje y la alfabetización temprana, la educación digital, la articulación entre niveles, la formación ciudadana y acontecimientos importantes relacionados al nivel inicial como, por ejemplo, el Convenio Interministerial de Fortalecimiento pedagógico a los Centros de Desarrollo Infantil.

En el segundo número, publicado en diciembre de 2023, dos artículos se enfocan en la alfabetización temprana: por un lado, “El desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana en la sala”, escrito por la Dra. Celia Rosemberg, en el que destaca la conciencia fonológica como base para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura y la conversación, el juego, los cuentos, los versos y las canciones como matriz del desarrollo del lenguaje y la alfabetización; y, por otro lado, “De libros y lecturas”, de la especialista Claudia Stella, donde habla de los modos del hacer y la mediación en la lectura, y en el que resalta también la posibilidad de ofrecer a las familias el tiempo compartido de lecturas y narraciones, conversaciones entre libros, y disfrutar de la lectura compartida.

3.1.2. Planes, programas y proyectos

3.1.2.1. Programa Libros para Aprender

Este programa 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.

Este programa (2022/2023) sostuvo tres líneas programáticas:

- Entrega de libros de literatura para cada niño de sala de 3, 4 y 5 de nivel inicial de instituciones de gestión estatal, privada (oferta única y/o cuota 0) y social.
- Organización de trayectos de formación y acompañamiento a la tarea docente que incluyan el trabajo sistematizado con los libros, en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).
- Organización y puesta en marcha de acciones de fortalecimiento y acompañamiento en territorio para diferentes actores del sistema educativo que apoyen la llegada de los materiales a las instituciones.

Los libros eran seleccionados por el equipo técnico de la provincia y luego se entregaban dos a cada niño. El programa se implementaba mediante la modalidad de entrega de libros en propiedad a alumnos de escuelas de gestión estatal y privada. El propósito del programa era que estos materiales fueran un puente entre la escuela y la familia, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a ellos.

Había 550 libros que las del equipo técnico teníamos que seleccionar para la provincia según el contexto. Seis opciones por sala: seis libros para sala de 3, seis para 4 y seis para 5. Entonces seleccionamos según los temas, según el texto, según las imágenes, según temáticas. Había temáticas que por ahí estaban muy alejadas a lo cultural de nuestros niños y queríamos que ellos se apropien de otras culturas, de otros saberes.

Eran dos libros por niño, para la casa, para salas de 3, 4 y 5. Elaboramos con el equipo técnico una circular de cómo trabajar con esos libros para que la docente sea la guía para la familia. Porque también encontramos familias que no saben leer. Hay mucho analfabetismo. Entonces, sugerimos a la docente que ella grabe en el celular el cuento, el papá en la casa lo que hacía era ir hojeando y le iba poniendo el audio al niño. O lo que hacía la docente era llamar a la familia a la escuela y les leía. Pero hubo un intercambio con la familia (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

3.1.2.2. Plan Compromiso por la Alfabetización

El Plan Compromiso por la Alfabetización fue aprobado por la Res. N° 471 del CFE. Es una estrategia integral para mejorar las habilidades de lectura y escritura desde el nivel inicial hasta la educación superior. Surge como respuesta a desafíos históricos de lenguas en contacto (guaraní-español, portugués-español) y a las condiciones de pobreza que afectan los procesos de aprendizaje en la región. Los principales ejes del plan giran alrededor de:

- Alfabetización temprana: está enfocada en el nivel inicial y el fortalecimiento de los inicios del desarrollo del lenguaje.
- Alfabetización inicial: aborda la enseñanza sistemática de la lectura y escritura en el nivel primario, fomentando la fluidez y comprensión lectora.
- Alfabetización avanzada: está dirigida a fortalecer el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión y producción de textos complejos y especializados que suelen surgir a partir del segundo ciclo de la educación primaria y se profundizan en los niveles secundario y superior.
- Alfabetización académica: dirigida al nivel superior, está centrada en habilidades de análisis crítico y producción escrita.

En síntesis, las nociones de alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica marcan una progresión en el dominio y desarrollo de las macrohabilidades (hablar, escuchar, leer y escribir).

A continuación, se describirán los programas de alfabetización temprana, ya que son los vinculados al presente estudio.

3.1.2.2.1. Programa Infancia

Este programa tiene como objetivo promover las oportunidades de desarrollo lingüístico de niños de 4 y 5 años de edad y su acceso temprano al proceso de alfabetización en los jardines de infantes, en articulación con las familias.

Los tres ejes del programa son: “La interacción social como matriz del aprendizaje”, “La relación bidireccional entre el lenguaje y el juego” y “La articulación entre los jardines de infantes y la familia”. Los mismos se desarrollan a través de las siguientes líneas de acción: formación de docentes en servicio (a través de encuentros de capacitación presencial y virtual en 5 módulos de formación); producción y entrega de material educativo (guías de actividades para implementar en las salas) y el libro Los cuentos de Oscarcito; acompañamiento situado de las orientadoras a las docentes mediante el seguimiento de las actividades en la sala, que implica una

formación en servicio y la retroalimentación del proceso, así como a las familias a través de talleres de alfabetización familiar. Estos talleres incorporan la lectura de Los cuentos de Oscarcito y el uso de la aplicación educativa Huo'o na cuentos.

Desde 2023, la provincia, en alianza con la Fundación Pérez Companc y el CONICET, ofrece este programa. El primer año benefició a 16 instituciones, alcanzando a 130 docentes y 2702 estudiantes con la colaboración de 8 orientadoras especializadas en el desarrollo del lenguaje.

En 2024, comenzó el segundo tramo formativo en el que participaron 35 instituciones de nivel inicial. Además de abordar el departamento Capital, que había iniciado su camino el año anterior, se incorporaron los departamentos de Ituzaingó, Goya, Bella Vista, San Cosme, General Paz y Santo Tomé. En este tramo se acompañó a 329 docentes de salas de 3, 4 y 5 años con 24 docentes orientadoras, alcanzando a 6918 estudiantes.

Además, al iniciar este segundo tramo, se evaluó a 600 niños que asisten a salas de 5 de cada institución educativa incluidas en el programa (lo que constituye alrededor del 15%). La misma se realizó a través de una aplicación lúdica en una tablet, con tres pruebas:

- Vocabulario: abarcando la dimensión del lenguaje oral por medio de la comprensión de sustantivos, verbos y adjetivos de diferente nivel de dificultad.
- Conciencia fonológica: permite evaluar el reconocimiento del sonido inicial de las palabras, buscando reconocer en una serie de tres, las dos palabras que comienzan con el mismo sonido.
- Sistema de escritura: evalúa el conocimiento que poseen los niños sobre las relaciones entre los sonidos y las letras mediante la tarea de reconocer, entre dos opciones, la letra que se corresponde con el sonido inicial de una palabra.

Las pruebas proporcionan dos indicadores del desempeño del estudiante: la corrección de su respuesta y el tiempo que tardó en responder, lo que constituye un indicador del procesamiento cognitivo y del lenguaje.

3.1.2.2.2. Programa Formar para Transformar. Actualización académica en alfabetización temprana

Anteriormente, este curso se desarrollaba en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba y durante esos años se han formado 102 profesionales.

En la actualidad, se celebra un nuevo convenio de cooperación del Ministerio de Educación de la provincia con la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), la organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Fundación Arcor, proponiendo la actualización académica "Aprender y usar el lenguaje en la infancia. El jardín y el hogar como contextos de desarrollo", la tercera cohorte de este curso universitario.

La coordinación académica se encuentra a cargo de la Dra. Celia Rosemberg y se apoya en documentos orientados a favorecer la alfabetización temprana en las instituciones educativas y los hogares.

De los egresados de este curso universitario se toman los perfiles para las tutoras de las beneficiadas por el programa Infancia.

Las que seleccionan son las supervisoras y el equipo técnico del nivel, o sea, mirando un perfil determinado, porque lo que nosotros necesitamos es que sean docentes, directivos, equipos técnicos o supervisores que puedan ser después agente multiplicador. O sea, la idea es dejar capacidad instalada en la provincia (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

3.1.2.2.3. Programa Enseñar y Aprender en Contextos Rurales Multinivel

Está diseñado para abordar las particularidades de las escuelas rurales de Corrientes, donde un mismo docente, generalmente de primaria, enseña a estudiantes de diferentes niveles educativos (inicial-primario) en un aula compartida. Se trata de una formación en servicio, con un acompañamiento situado a partir del enfoque sociolingüístico y sociocultural impulsado por las especialistas Celia Rosemberg y Ana María Borzone.

Este programa se enfoca en garantizar el acceso equitativo a la alfabetización temprana y al desarrollo de habilidades lingüísticas en estos entornos.

En el ámbito rural se necesita atender a niños que están en salas anexas muy alejadas en zona rural, pero que están a cargo de un docente de primaria. El docente de primaria no está formado para atender al sujeto de aprendizaje de nivel inicial. Entonces, este programa está pensado para hacer como una relación, una articulación continua de aprendizaje desde el desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana e inicial, donde esa vía es como un intermedio entre lo que propone el programa Infancia de nivel inicial y lo que propone Queremos Aprender de primaria. Es una guía intermedia para que ese docente de tercera o cuarta categoría, rural, donde es maestro, director y maestro de inicial, hasta de sexto grado, tenga una herramienta para poder decir: "Bueno, ¿qué puedo brindarle a ese niño de nivel inicial?". Porque de primer grado tiene conocimiento y experiencia. Pero la problemática es qué le doy a este sujeto de aprendizaje de nivel inicial para no tenerlo con actividades que no suman al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que más bien son para pasar el momento, recreativas. Entonces, para desterrar esa concepción, esa mirada de ese niño, es que se está haciendo este programa (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

Este dispositivo también resalta el rol crucial de la comunidad y la familia en el proceso de aprendizaje relevante y significativo para los estudiantes, entendiendo que la participación activa de los padres y otros miembros de la comunidad es un factor determinante del éxito educativo. Por ello, el programa incluye estrategias para involucrar a las familias, ofreciendo talleres y actividades conjuntas que promueven la lectura en el hogar y el apoyo continuo al aprendizaje.

En 2024, se inició con una muestra de escuelas rurales del departamento de San Luis del Palmar.

Son 9 escuelas de San Luis del Palmar. Se va a llegar a 45, 46 niños. Así que por ahora es como una muestra, digamos, de esto. Todo lo que suceda ahí, obviamente, se seguirá construyendo desde esa guía. El año que viene se va a llevar en proyección

en otros departamentos, con la realidad particular que es el contexto rural (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

3.1.2.2.4. Programa Prácticas que Inspiran

El programa Prácticas que Inspiran se basa en el desarrollo curricular para el nivel inicial “Narrativas Pedagógicas en torno al desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana” y tiene como objetivo principal sistematizar y difundir experiencias exitosas en la alfabetización temprana desarrolladas a partir de la implementación del último diseño.

La escritura narrativa es una forma de registro que permite contar y narrar historias en primera persona; historias que de alguna forma dejan huellas en la formación y en la práctica profesional, buscando que aquello que sucede en cada sala pueda ser compartido con la comunidad educativa.

Este enfoque busca transformar las prácticas educativas mediante la identificación y replicación de estrategias innovadoras y efectivas.

Y tenemos un programa que es el de Narrativas Pedagógicas, que lo que propone es que las personas que han pasado por todos esos otros programas, estos distintos perfiles de orientadoras, coorientadoras, puedan hacer una narrativa pedagógica que está basada en un desarrollo curricular que hizo María Laura Galli. Ella es especialista en narrativas y escribió un documento curricular. Y se va a hacer un compilado de narrativas pedagógicas para hacer otro desarrollo curricular, un suplemento curricular, depende de la decisión, para que eso sea un insumo para que otros docentes puedan leer directamente desde la práctica, desde qué le pasa a un docente en su perfil de docente, de directivo, de orientador, familia, o sea, desde distintos perfiles que puedan explayarse en una narrativa pedagógica (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

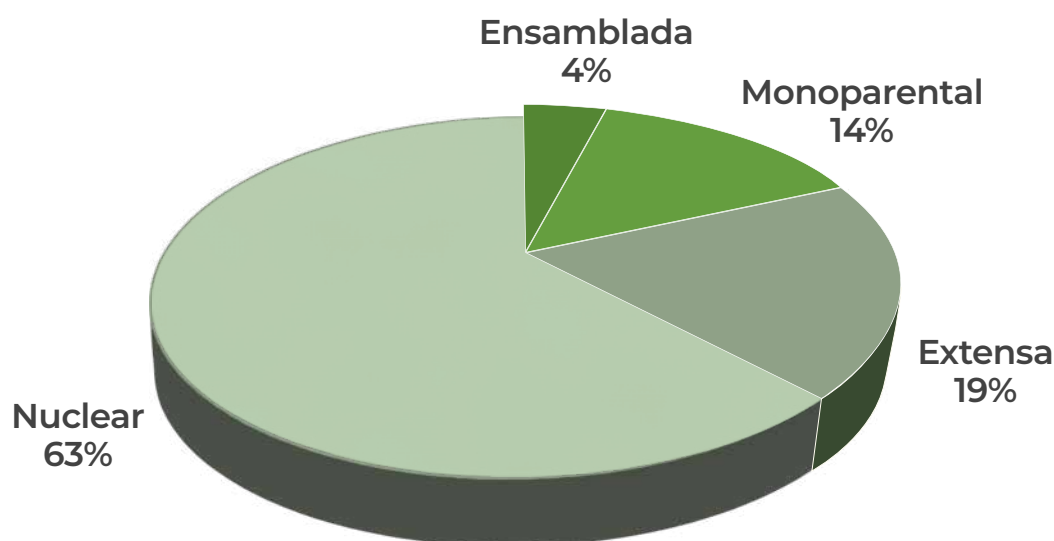
3.1.2.2.5. Investigación Educativa Federal: la participación de las familias en la alfabetización temprana en la provincia de Corrientes

Este trabajo de investigación es el último punto del capítulo de alfabetización temprana del Plan Compromiso por la Alfabetización 2024.

3.2. Contexto alfabetizador familiar de los niños que asisten a salas de 5 años

Más de la mitad de las familias de los niños de sala de 5 años son familias nucleares (dos progenitores y uno o más hijos). En segundo lugar, se encuentran las familias extensas. En esta categoría se incluyeron también a las familias monoparentales que vivían con los abuelos y/u otros parientes, debido a que el interés del trabajo de investigación estaba en la consideración de la presencia de otros adultos y/o niños con quienes desarrollar el lenguaje. En tercer lugar, están las familias monoparentales que, en general, son madres solas con uno o más hijos y, en último lugar, las familias ensambladas. En los casos de familias con un solo progenitor que seguían viviendo con la familia de origen, se consideró como familia extensa para identificar el contacto con los abuelos, tíos y otros posibles mediadores de alfabetización; por eso se observa que aparece en segundo lugar en cuanto a número (ver Gráf. N° 4).

Gráfico N° 4. Tipos de familias de los niños de 5 años
(Corrientes 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Un dato interesante a considerar es la presencia de hermanos mayores, que no se tuvo en cuenta en el momento del cuestionario y que, como se verá luego, son importantes mediadores de la alfabetización.

Yo creo que, si tienen hermanos, los más chicos aprenden de los más grandes. Los más grandes dependen de los padres, pero los más chicos aprenden de los hermanos. Interactúan entre ellos. Es como que cada vez son más inteligentes. Mientras más chicos, tienen más rapidez, más lucidez (Padre, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

En todos los hogares de las familias que contestaron el cuestionario se habla el español como primera lengua; en segundo lugar, aparece el guaraní, que circula en 183 familias (2,6%) y el portugués en 73 familias (1,1 %).

Quienes hablan guaraní son las familias de los departamentos del centro de la

provincia (Mercedes, Concepción, San Roque), del norte (San Luis del Palmar, General Paz, San Miguel, Berón de Astrada, Itatí, San Cosme, Capital) y del oeste (Bella Vista, Goya) y, principalmente, del ámbito rural.

En las entrevistas en profundidad, algunas madres afirman que no quieren hablar en guaraní porque interfiere en el español. Sin embargo, también describen la utilización de esta lengua como potenciadora del español. Además, señalan que los niños se interesan por conocer el significado de las palabras cuando los padres y abuelos hablan en guaraní, preguntando y utilizando luego algunas de ellas en otros contextos. Principalmente, se hace referencia a la generación de los adultos mayores como competentes en esta lengua.

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. Ayer, anteayer, que hizo un calor así, viene ella de la escuela y me dice: “chembyry´ái mamá” (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Otras madres dicen que utilizan esta lengua cuando se enojan con los niños o cuando quieren tener conversaciones entre adultos.

Muchas veces por ahí antes no se le enseñaba a los más chicos para tener conversaciones de adulto en guaraní nomás, que entiendan ellos nomás (Madre, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Yo no les hablo mucho en guaraní, pero cuando se pasan el límite, les hablo en guaraní y se quedan quietos un rato, después siguen otra vez... (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

El portugués se encuentra, primordialmente, en los departamentos que limitan con Brasil (Santo Tomé, Alvear, San Martín, Paso de los Libres, Monte Caseros) y en el ámbito urbano. A medida que uno se va acercando al río Uruguay, se escucha música brasileña en la radio.

Entrevistadora: ¿Cuántos hablan portugués en su casa?

Todas: Todos.

Entrevistadora: ¿Todos?

Madre: Es una materia más en la secundaria.

Entrevistadora: ¿Pero hablan normalmente en su casa?

Todas: Un poco. Por ahí.

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

No se puede hablar de un tipo de familia característico de la provincia. Por ese motivo, se hizo un recorrido por distintos jardines con realidades socioeconómicas muy diferentes. La técnica docente y la supervisora mencionan principalmente diferencias entre el ámbito urbano y rural.

Esa interacción del lenguaje verbal va de la mano del contexto. Insisto en eso: hay contextos y contextos. O sea, podemos encontrar familias de un nivel económico alto, donde el chico puede tener un desarrollo del vocabulario importante por la profesión de la familia; quizás su contexto sea rico, pero la interacción con el otro es pobre porque no está el papá, trabaja todo el día, la mamá también. No así y quizás en el contexto rural que “los niños no te hablan”, te dicen las maestras. “Pero ¿por qué no hablan?”. “No, bueno, porque son introvertidos, son callados, son pacíficos”. Tiene que ver con el contexto, ¿se entiende?

Entonces, por una cosa o por la otra, la interacción para el desarrollo del lenguaje en nuestra provincia es como un gran desafío que tenemos y creo que el Diseño Curricular de nivel inicial viene a propiciar propuestas concretas para que las familias se den cuenta, obviamente, de la mano de un docente que acompaña, porque tienen otros oficios y profesiones y no tienen por qué saber la importancia de la interacción con otro para el desarrollo del lenguaje. Somos nosotras que como docentes que estamos estudiando, estamos actualizando perspectivas, ¿sí?, que tenemos que decirle: “Miren, papis, por acá va y por acá tenemos que ir para que el niño pueda desarrollar su lenguaje y su cognición”.

Entonces, creo que el desafío del diseño, esta implementación del diseño nos viene a dar parte de ideas y de propuestas para salvar o acompañar esta promoción del lenguaje que en cualquier contexto, urbano o rural, por x motivos, por distintos criterios, es como que hay que potenciarlo (Técnica docente, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

Un 8,2% de las familias declara tener un niño con discapacidad, entre las que predominan las vinculadas al área del lenguaje (5,2%). Tal vez sea menor este número porque algunos encuestados explicaron que los consideran así ya que sus niños no pueden pronunciar alguna letra como la R o la J, cuando esto es parte del proceso de adquisición de la lengua. En estos casos, no se consideró que tuvieran discapacidad. Pero no todos aclararon.

Les siguen, en porcentaje, niños que poseen una discapacidad visual (1,7%), intelectual (1,0%), TEA (0,7%), auditiva (0,3%) y motora (0,1%). Cabe aclarar que, a diferencia de las estadísticas que surgen del relevamiento anual, en este caso no se les preguntó si tenían Certificado Único de Discapacidad (CUD). Además, se separaron las discapacidades de quienes declararon que tenían más de una.

En el trabajo de campo se detectaron distintos niveles de identificación de las discapacidades. Algunos niños tenían CUD. En otros casos, las docentes observan dificultades en ciertas áreas del desarrollo en las salas del jardín y sugieren a los padres hacerles los estudios correspondientes. Sin embargo, en el interior es más difícil acceder a los especialistas. Además, hay distintos tipos de respuestas de parte de las familias. No todos quieren o pueden aceptar que el hijo tenga una discapacidad.

Y ahora la seño me mandó a hacerle un estudio porque dice, supuestamente, la

directora que tiene dificultad de la mente. Y le estoy queriendo hacer, pero no puedo conseguir el turno con el neurólogo... que le tengo que hacer esos estudios, porque él es muy distraído (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Directora: Nosotros llegamos a ver una sala que tenía dos chicos. Entonces, para equiparar, le pasamos a ese nene para que la otra sala no tenga tanto, porque la otra tenía tres, tratamos de dejar dos, dos y dos. Después, cuando pasa el tiempo, vamos descubriendo situaciones terribles.

Entrevistadora: ¿Pero que ya tenían CUD?

Directora: No, no.

Rectora: No, no.

Entrevistadora: Eso yo le dije a la directora de educación especial. Las estadísticas solamente cuentan los que tienen CUD.

Rectora: Claro, todos los otros faltan, sí, sí.

Directora: Los que no tienen CUD, los que el padre se niega a recibir también atención, la verdad las salas son... hay una que está desbordada.

Rectora: Hay una que tiene cinco más o menos, pero sin CUD.

Entrevistadora: Vos me habías dicho que tenían informes, ¿esa es otra categoría?

Rectora: Claro, están los CUD y después están los otros que tienen informes nada más, que acá las chicas llegan a decir, a sospechar, a ver algo que no... Entonces, ahora con la docente de apoyo a la inclusión se los llama a los padres y se trata de que los lleven a ver qué más hay, si hay algo más.

Directora: Nosotros tenemos una carpeta exclusiva que hicimos este año, una que no tiene etiqueta. A ver si es esta.

Rectora: Acá hay otra.

Entrevistadora: ¿Y qué tipo de

discapacidad principalmente tienen?

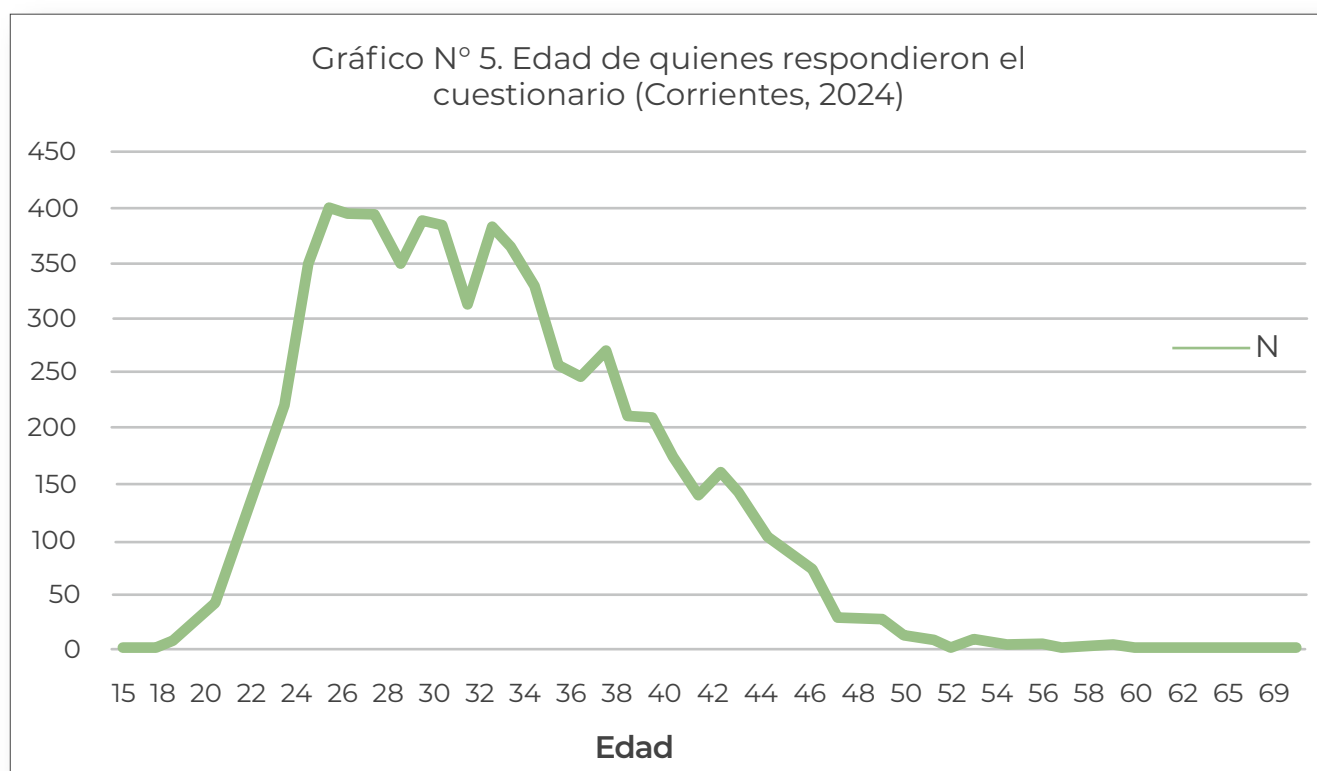
Directora: Y, generalmente, son intelectuales.

Rectora: Claro, y el tema del CUD es relativo, porque por ahí necesitan muchas consultas,

muchas idas y venidas a los especialistas y es un costo importante. A veces muchos padres no están en condiciones de solventar (Rectora y directora, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

En cuanto al parentesco con el niño, mayoritariamente, las madres fueron las que respondieron el cuestionario (92,8%), luego los padres (4,6%). También, en menor medida, aparecieron las abuelas, los tíos, los hermanos, los abuelos, los padrinos y madrinan, en este orden. De igual manera, en las entrevistas en profundidad estuvieron presentes, principalmente, las madres; en tres de las seis instituciones asistió un padre, en una sola participó una hermana y en otra una madrastra. Un aspecto interesante a destacar es que los padres que estuvieron presentes demostraron estar muy comprometidos con el proceso de alfabetización del niño.

Por otra parte, fue muy variada la edad de quienes respondieron el cuestionario: en primer lugar, predominó una franja etaria de entre los 26 a 30 años (27,6%), en segundo lugar, de los 31 a 35 años (23,7%) y, en tercer lugar, de 21 a 25 años (17,7%). (Ver Gráf. N° 5).

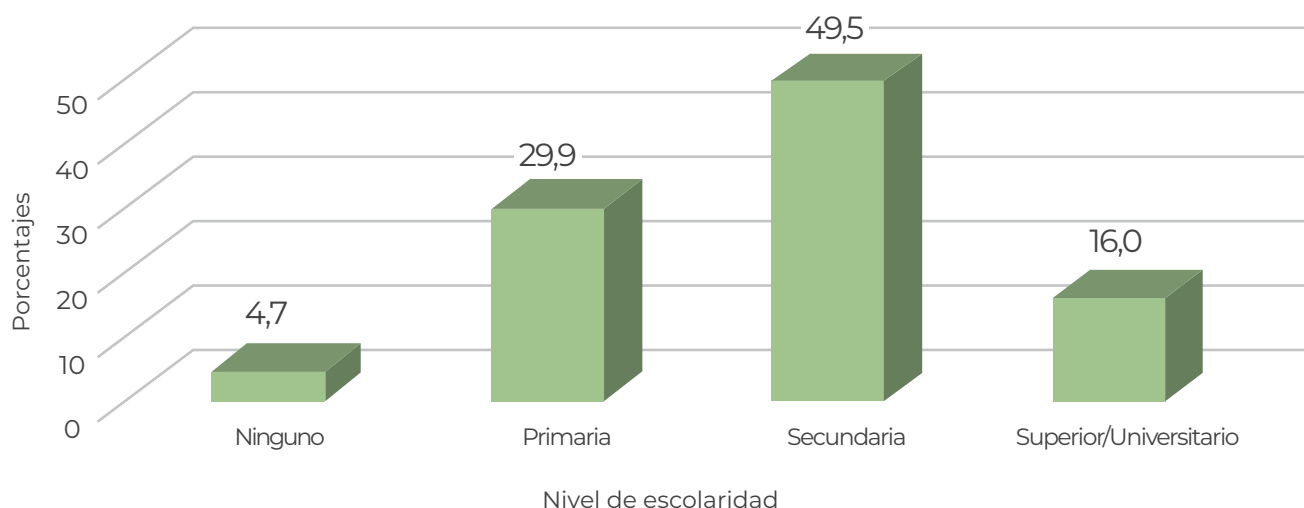


Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Con respecto al nivel de escolaridad de las personas que contestaron el cuestionario, casi la mitad respondió que terminó la secundaria (49%) y un pequeño porcentaje alcanzó el nivel superior (16%). (Ver Gráf. N° 5). Quienes solo llegaron al nivel primario (30%) pertenecen, principalmente, al ámbito rural. Incluso, algunos no lo terminaron o nunca asistieron (5%, lo que representa 325 personas).

En el caso de quienes participaron en la entrevista en profundidad, se pudo apreciar que la mayoría alcanzó el nivel secundario. Sin embargo, en la institución del ámbito rural, se encontraron personas que no alcanzaron el nivel primario. En general, muy pocas personas mencionaron poseer estudios superiores.

Gráfico N° 6. Nivel de escolaridad completado de quienes respondieron el cuestionario (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Menos de la mitad de los encuestados se considera trabajador remunerado (46%). El resto son mujeres que declaran ser amas de casa. Un importante número de mujeres son empleadas domésticas (7,4 %, lo que significa 510 personas); les siguen los empleados de comercio (7,1%) y los docentes (5,1%). Es interesante destacar que algunos hombres se autodefinen como changarines (0,9%), pero ninguna mujer afirmó lo mismo. Un buen grupo de mujeres se declara emprendedora (4%). En las entrevistas en profundidad, algunas mujeres mencionaron tener planes sociales.

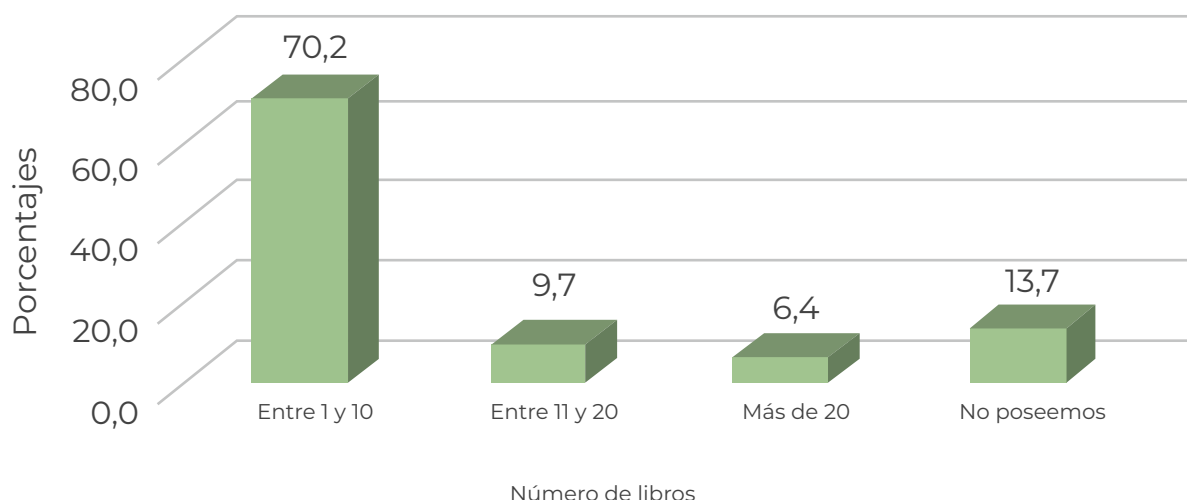
Según Privado (2016, como se citó en Truccone, 2018), las mujeres trabajan más que los hombres, ya que desempeñan tres de cada cuatro horas de trabajo no remunerado y los registros estadísticos no las reconocen. Esto muestra la desvalorización del trabajo de la mujer en el contexto familiar. Truccone (2018) agrega que el

reconocimiento de la “economía del cuidado” (cuidado de niños, ancianos, mantenimiento), que reproduce y mantiene la fuerza de trabajo en el sistema de producción actual y futuro, representa en países del mundo casi la mitad del PIB.

Cuando se les preguntó con quién de la familia pasan más tiempo los niños, un 87% dijo que con la madre. Esto implica que un buen número de mujeres que trabajan fuera del hogar también se ocupan de la economía del cuidado.

Un 70% de los encuestados declara tener entre 1 y 10 libros infantiles en el hogar. En el otro extremo, un 14% dice no tener ningún libro. En números absolutos, son 945 familias (ver Gráf. N° 7). En las entrevistas, se mencionaron los cuentos clásicos, los libros devenidos de películas o de programas de televisión que alternan entre las princesas, los dinosaurios y los autos.

Gráfico N° 7. Número de libros infantiles en formato papel que poseen las familias de los niños (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Asimismo, en base a los datos obtenidos, podemos comparar las diferencias que existen entre el ámbito rural y el urbano con respecto a la cantidad de libros en el hogar. Como puede observarse en la Tabla N° 1, a diferencia del ámbito rural, en el urbano hay un mayor acceso a los libros. Frente a esta escasez o falta, producto de múltiples circunstancias, la escuela puede permitir y/o facilitar la vinculación de los niños con los libros.

Tabla N° 1 - Número de libros infantiles en el hogar según ámbito (Corrientes, 2024)

Número de Libros infantiles en el hogar	ÁMBITO	
	Rural	Urbano
Ninguno	20%	12,7%
Entre 1 y 10	70%	70,3%
Entre 11 y 20	6,1%	10,2%
Más de 20	3,9%	6,8%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Se observa una relación directamente proporcional entre el número de libros en formato papel disponibles en el hogar y el nivel de escolaridad de quien contestó el cuestionario que, en la mayoría de los casos, fue la madre (ver Tabla N° 2).

Tabla N° 2 - Número de libros infantiles en el hogar según nivel de escolaridad de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Número	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Superior
Ninguno	27,4%	20,8%	11,4%	3,3%
Entre 1 y 10	66,2%	71,7%	73,6%	58,4%
Entre 11 y 20	4,6%	5,0%	9,7%	20,1%
Más de 20	1,8%	2,5%	5,3%	18,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Teniendo presente la ocupación de quien responde el cuestionario, es importante hacer una distinción entre los familiares docentes y los que tienen otras ocupaciones, ya que se obtienen datos interesantes. En la siguiente Tabla (ver Tabla N° 3) se puede observar que los niños que tienen padres o familiares docentes tienen mayor acceso a libros en sus hogares, ya que hay un 25,5% que posee en su hogar entre 11 y 20 libros y un 26,1% que posee más de 20. En las demás ocupaciones, estos porcentajes disminuyen a medida que aumenta la cantidad de libros en los hogares.

Tabla N° 3 - Número de libros infantiles en el hogar según ocupación de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Número	Ocupación	
	Docentes	Otros
Ninguno	0,8%	14,4%
Entre 1 y 10	47,6%	71,5%
Entre 11 y 20	25,5%	8,8%
Más de 20	26,1%	5,3%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Respecto al origen de los libros, de entre todos los encuestados, un 60% los compra, un 42% los recibe de regalo (en las entrevistas comentaban que, principalmente, de parte de otros adultos de la familia). Solo un 15% declaró recibirlos de la escuela cuando durante dos años se distribuyeron los libros del programa Libros para Aprender (ver Gráfico N° 8). En relación a este programa, en las entrevistas, algunas madres comentaron que los recibieron a fin de año; otras dijeron que la escuela no entregó libros a la sala de su hijo. Por otra parte, algunas mencionaron que los libros que tienen pertenecen a los hermanos. En este sentido, los libros se heredan entre hermanos.

Respecto al 2% que dice que recibe los libros como préstamo, durante las entrevistas se encontró en un jardín del ámbito rural que la maestra les presta diariamente uno o dos libros para que los padres les lean a los niños.

Entrevistadora: Queríamos saber si en la casa ustedes tienen libros infantiles.

Madres: No, no.

Madre 1: De la escuela nomás es lo que llevan.

Madre 2: Sí, porque a mi hija, por ejemplo, le dan.

Entrevistadora: Bueno, eso quiero saber. ¿Les prestan los libros para que ustedes lleven?

Madres: Sí, sí.

Madre 1: Para el jardín, es lo que llevan del jardín.

Madre 2: En el jardín, o sea, les daban los libros, les prestaban para que ellos lean y después los devolvían.

Entrevistadora: ¿Y algún libro que se acuerdan que llevaron a la casa? ¿Algún título?

Madre 2: Varios libros llevaron.

Madre 1: Y un montón, todos los días llevan.

Madre 2: De Peter Pan, de las princesas.

Madre 1: El Rey León, de hadas.

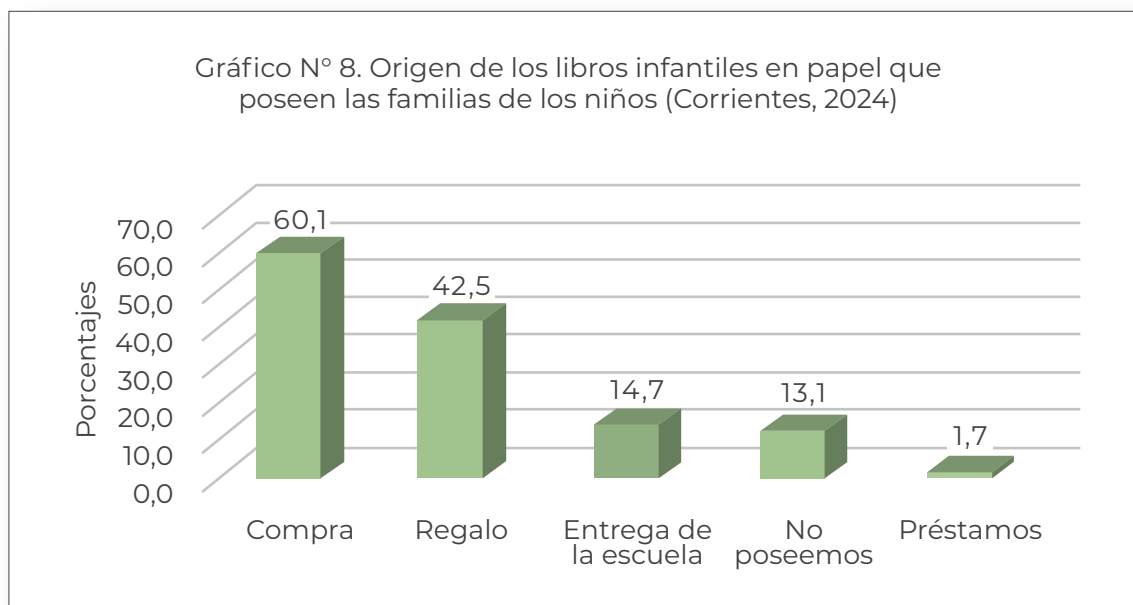
Nosotros, por ejemplo, ayer con mi nena estuvimos leyendo lo de “La suerte de encontrar una caracola”, es un libro chiquitito, que trajo ella en su cuaderno.

Entrevistadora: O sea, ¿todos los días llevan un libro del jardín?

Madre 2: Todos los días.

Madre 1: Todos los días llevan un libro diferente.

Madre 3: Y a veces dos (Madres, institución 1, entrevista personal, 3 de octubre de 2024).



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 4 se puede observar las diferencias y similitudes que existen entre el ámbito rural y urbano en relación al origen de los libros en el hogar. En primer lugar, en ambos contextos con porcentajes similares, se destaca la entrega de libros por parte de las instituciones educativas. Durante su vigencia, el programa Libros para Aprender proporcionó una oportunidad a las familias para que puedan acceder a libros. Por otra parte, dadas las características propias del contexto, en el ámbito urbano es más frecuente que las familias compren libros a los niños y en el rural es más común el préstamo.

Tabla N° 4 - Origen de los libros infantiles del hogar según ámbito (Corrientes, 2024)

Origen	ÁMBITO	
	Rural	Urbano
Compra	36,6%	51,0%
Regalo	37,0%	43,3%
Entrega de la escuela	26,3%	25,4%
Préstamo	2,3%	1,7%
No poseen libros	18,6%	12,2%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Si se observa la relación entre el origen de los libros y el nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario, se nota que a medida que aumenta el nivel de escolaridad en la familia, más se invierte en libros. Entre quienes no han completado ningún nivel de escolaridad, solo un 30 % compra libros, en comparación con el 74 % de quienes han completado hasta el nivel superior. Una relación similar y cercana se manifiesta en quienes reciben libros de regalo.

Sin embargo, es poca la diferencia en los porcentajes de quienes recibieron libros de la escuela, ya que la mayoría ronda el 25%. Muy pocos niños hacen uso del servicio de préstamo de libros de las bibliotecas escolares o populares. Y entre quienes no poseen libros, se advierte una relación inversamente proporcional al nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario en la familia (ver Tabla N° 5).

Tabla N° 5 - Origen de los libros infantiles del hogar según nivel de escolaridad de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Origen	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Superior
Compra	30,2%	37,5%	50,2%	73,9%
Regalo	32,6%	35,4%	45,1%	50,5%
Entrega de la escuela	20,6%	24,3%	25,5%	29,5%
Préstamo	4,0%	1,6%	1,5%	3,9%
No poseen libros	26,2%	20,0%	10,8%	4,3%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Son los docentes quienes más invierten en la compra de libros infantiles (ver Tabla N° 6).

Tabla N° 6 - Origen de los libros infantiles según ocupación de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Origen	Ocupación	
	Docentes	Otros
Compra	84,4%	47,4%
Regalo	48,4%	42,2%
Entrega de la escuela	46,2%	25,4%
Préstamo	2,8%	1,7%
No poseen libros	0,8%	13,7%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

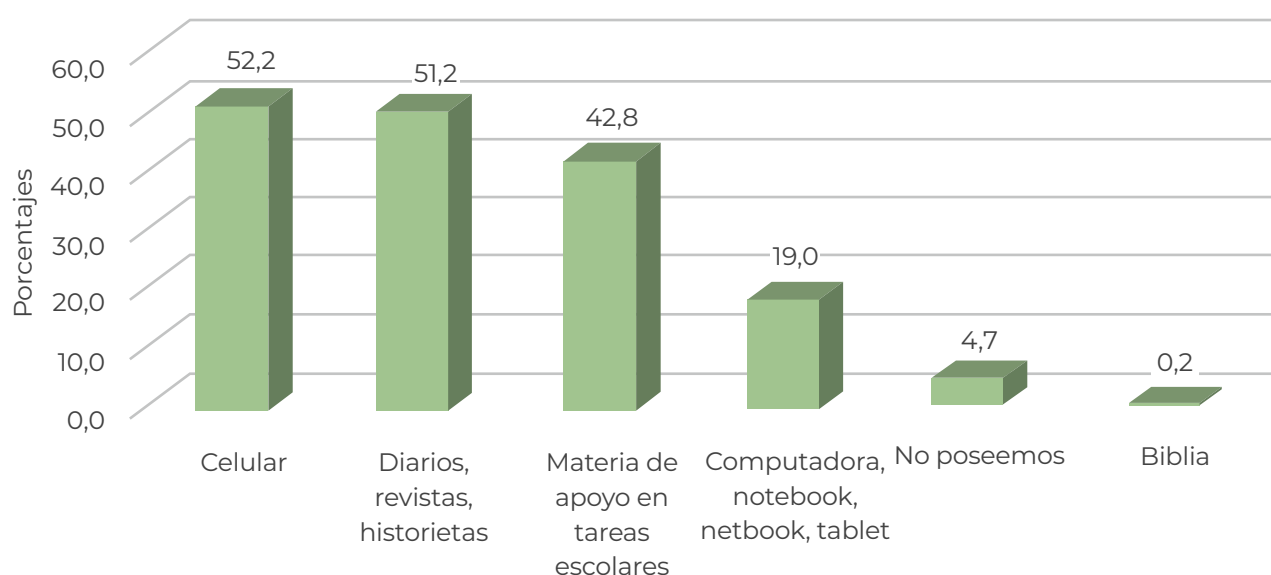
Respecto a la pregunta sobre otros soportes que contengan contenido para leer, como se observa en el Gráfico N° 9, la mitad de los encuestados señala que utiliza el celular con estos fines. Un número similar destaca el uso de diarios, revistas e historietas.

En casa tenemos un solo libro que es el manual ese de cuentos, después tenemos enciclopedias que usábamos de estudio. Antes no había lo que era Internet, entonces tenemos bibliotecas de libros que ahí quedaron, ya no se usan y esos tienen dibujos, tienen 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 para las tareas escolares. En esta categoría se incluyen las revistas infantiles que presentan varia datos científicos, y otras referidas a los diseños curriculares anteriores, como actividades de prestamiento, de grafomotricidad, imágenes infantiles, entre otras.

Solo un 20% señala que dispone de computadora, notebook, netbook o tablet. Además, aunque no se preguntó específicamente, un 0,2% mencionó la Biblia como documento de lectura. Este porcentaje representa 15 personas en números absolutos.

Gráfico N° 9. Materiales para leer en los hogares de los niños (Corrientes 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La Tabla N° 7 nos brinda datos relevantes sobre el contexto social y económico que atraviesan las familias de nuestra provincia. En los hogares de ambos ámbitos, rural y urbano, se cuenta con un celular. Pero no ocurre lo mismo con otros medios tecnológicos (como, por ejemplo, una computadora), que parecen estar más fuera del alcance de las familias en el ámbito rural. Si bien en la provincia en los últimos años se extendió la conectividad a lugares donde antes no se tenía acceso, en el ámbito rural todavía mucha gente no tiene acceso a los recursos y/o no tiene buena señal.

En cuanto a otro tipo de materiales, en los dos ámbitos, un buen porcentaje de hogares cuenta con diarios, revistas, historietas, manuales, enciclopedias y diccionarios. Muchos de estos recursos se utilizan en tareas que la maestra jardinera solicita. Cabe agregar también que ante la falta de los mismos, algunas familias incluso intentan acceder a ellos para que los niños puedan realizar la actividad correspondiente.

Entrevistadora: ¿Y los padres colaboran en otras cosas así con la escuela? Si ustedes les dicen que vengan, ¿vienen?

Maestra: Sí, por lo menos los míos sí. Los míos colaboran bastante. Ellos no tienen problema de venir, de hacer o, por ejemplo, si pido alguna actividad que se haga en la casa como alguna investigación... hicimos, por ejemplo, el de San Martín y ellos trajeron lo que consiguieron de revistas o fotocopiaron, cosas así (Maestra, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Tabla N° 7 - Materiales para leer en los hogares de los niños según ámbito
(Corrientes, 2024)

Materiales	Ámbito	
	Rural	Urbano
Celular	45,9%	53,1%
Diarios, revistas, historietas	45,7%	52,0%
Material de apoyo en tareas escolares (manuales, enciclopedias, diccionarios)	33,5%	44,1%
Computadora, notebook, netbook, tablet	11,0%	20,2%
No poseen	7,2%	4,3%
Biblia	0,1%	0,2%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 8 se observa que la tenencia de los distintos materiales está directamente relacionada con el nivel de escolaridad de la familia.

Tabla N° 8 - Materiales para leer en los hogares de los niños según nivel de escolaridad de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Materiales	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Superior
Celular	36,3%	43,5%	53,8%	68,0%
Diarios, revistas, historietas	43,4%	49,3%	51,2%	57,4%
Material de apoyo en tareas escolares (manuales, enciclopedias, diccionarios)	28,6%	30,6%	44,0%	66,2%
Computadora, notebook, netbook, tablet	4,0%	6,6%	17,5%	51,5%
No poseen	12,6%	7,1%	3,7%	0,9%
Biblia	0,0%	0,2%	0,3%	0,0%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Nuevamente se observa que los familiares de ocupación docente disponen y utilizan diferentes materiales para leer en los hogares, y el porcentaje de quienes no poseen elementos, además de libros, es casi inexistente.

Tabla N° 9 - Materiales para leer en los hogares de los niños según ocupación de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Materiales	Ocupación	
	Docentes	Otros
Celular	66,0%	51,4%
Diarios, revistas, historietas	59,8%	50,8%
Material de apoyo en tareas escolares (manuales, enciclopedias, diccionarios)	73,7%	41,2%
Computadora, notebook, netbook, tablet	64,6%	16,6%
No poseen	0,6%	4,9%
Biblia	0,0%	0,2%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Otros recursos que contribuyen a la alfabetización y que aparecen en un porcentaje alto de casos (85%) son los útiles escolares, que evidentemente no se destinan solo al jardín, sino que también se utilizan en la casa (lápices, fibras, papeles, tijeras, plasticolas).

Si bien los juguetes son objetos que uno supone que tienen todos los niños, solo un 74% de los encuestados señala que dispone de ellos. Un 26% de las familias dice que no tiene juguetes, esto representa 1770 hogares en números absolutos.

En relación a los juegos didácticos (muñecas, bloques, autos, rompecabezas, etc.) y a los juegos de mesa (cartas, dominó, memoria, etc.), un 57% posee los primeros y un 32,5% los segundos. Tener este formato de juegos permite fortalecer en los hogares el desarrollo de habilidades en relación a juegos enseñados en el jardín, como contenido del nuevo diseño curricular, y compartir en familia momentos enriquecedores para contribuir a la alfabetización de los niños.

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

Mamá 5: Las dos cosas.

Mamá 7: La seño, por ejemplo, la vez pasada, el Día del Niño creo que era, le llevó el tatetí. Ah, toda la semana estuvieron ahí los dos buscando estrategias.

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

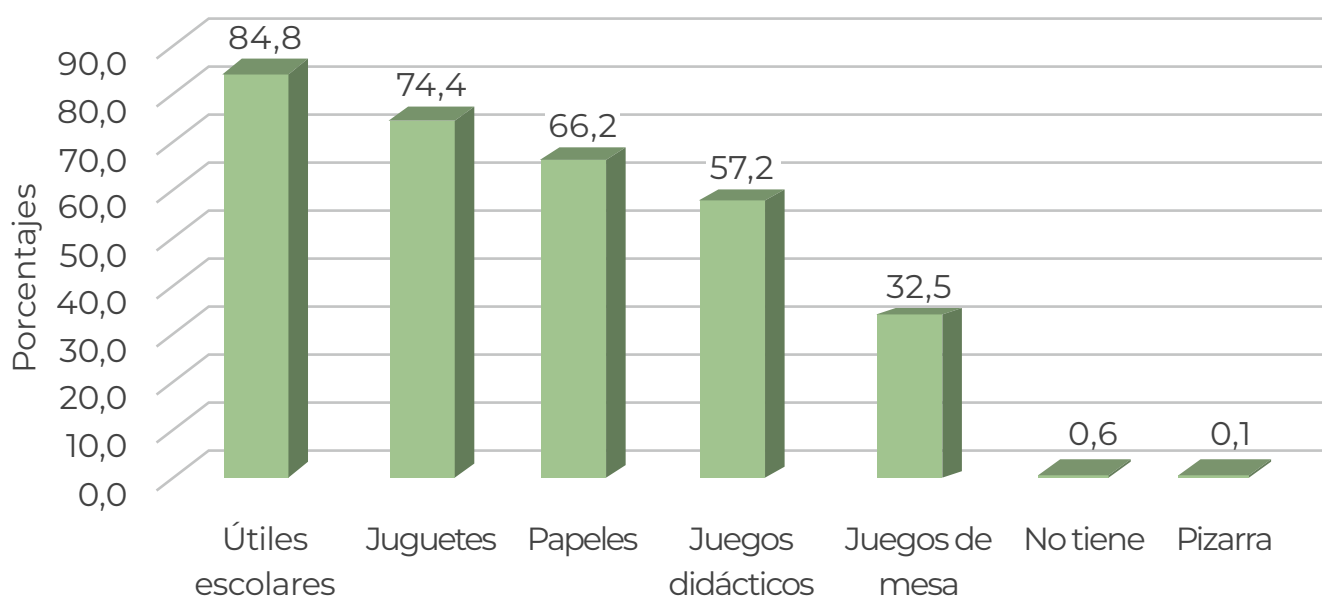
Entrevistadora: Ah, más sofisticado.

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

Entre estos recursos, sin que se haya hecho explícito previamente, se destaca la tenencia de la pizarra en variadas formas: el pizarrón tradicional, las pizarras individuales negras, verdes o blancas (ver Gráf. N° 10). También apareció reiteradamente en las entrevistas.

Mamá 3: Mi hijo, por ejemplo, me dice... o sea, él, como le dije, es muy curioso y quiere saber todo, cómo se escribe tal cosa. Y como tiene la pizarra mágica, por ejemplo, por ahí hace bien, por ahí hace cualquier cosa. Entonces, le digo: "No, porque mamá te está enseñando", le digo yo. "No tiene que cruzar esta raya, que esto, que lo otro, porque el año que viene vos vas a ir primer grado y eso va a ser todo prolijo" (Madre, institución 2, comunicación

Gráfico N° 10. Materiales para leer en los hogares de los niños (Corrientes 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Nuevamente, el ámbito urbano cuenta con un mayor porcentaje de familias que pueden acceder a recursos (ver Tabla N° 10). Si bien las dificultades económicas pueden presentarse en cualquier tipo de ámbito, cabe señalar que, a diferencia del ámbito rural, en la ciudad hay mayor proximidad a locales comerciales, no solo en la zona céntrica, sino también en barrios alejados.

Tabla N° 10 - Recursos que contribuyen a la alfabetización en el contexto familiar de los niños según ámbito (Corrientes, 2024)

Recursos	ÁMBITO	
	Rural	Urbano
Útiles escolares	78,6%	85,7%
Juguetes	67,7%	75,4%
Papeles	53,2%	68,0%
Juegos didácticos	42,6%	59,4%
Juegos de mesa	17,4%	34,7%
No tiene	1,0%	0,5%
Pizarra	0,3%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay una relación directamente proporcional entre la tenencia de los recursos y el nivel de escolaridad del familiar que respondió el cuestionario (ver Tabla N° 11).

Tabla N° 11 - Recursos que contribuyen a la alfabetización en el contexto familiar de los niños según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Origen	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Superior
Útiles escolares	69,8%	77,3%	87,2%	95,6%
Juguetes	60,0%	66,7%	77,1%	84,8%
Papeles	40,3%	51,5%	70,7%	86,9%
Juegos didácticos	34,8%	39,5%	61,8%	83,1%
Juegos de mesa	15,7%	15,6%	34,7%	62,6%
No tiene	1,5%	1,0%	0,5%	0,0%
Pizarra	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Retomando lo observado en los cuadros ya presentados, es posible decir que en las Tablas N° 3 y 6 se observa una tendencia particular. Los docentes compran y/o regalan más libros a los niños que otros profesionales y trabajadores. En sus hogares se cuenta con una mayor cantidad de estos (más de veinte). En este sentido, vale inferir que, en cierta medida, la docencia en sí, los saberes y conocimientos

adquiridos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la propia formación y en la experiencia laboral, influyen en el hecho de contemplar la importancia de la lectura en la educación de los niños, sobre todo en la infancia. Así también, en el ejercicio mismo de la profesión, los docentes trabajan y están en mayor contacto con libros.

Más adelante, esta tendencia vuelve a hacerse evidente en la Tabla N° 9. Aquí, un gran porcentaje de docentes afirma contar con materiales específicos como manuales, enciclopedias y diccionarios. Estos pueden pensarse como herramientas de trabajo y, a la vez, como materiales de lectura de los niños en el hogar. En la Tabla N° 12 no existen muchas variaciones en este sentido. Gran parte de los hogares cuenta con útiles escolares en general, como lápices, papeles, etc. Aunque es importante considerar que los docentes son quienes más señalan que tienen juegos didácticos y juegos de mesa.

Tabla N° 12 - Recursos que contribuyen a la alfabetización en el contexto familiar de los niños según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Recursos	Ocupación	
	Docentes	Otros
Útiles escolares	95,5%	84,2%
Juguetes	87,3%	73,7%
Papeles	88,1%	65,0%
Juegos didácticos	87,8%	55,6%
Juegos de mesa	72,0%	30,4%
No tiene	0,6%	0,6%
Pizarra	0,6%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Si bien en el cuestionario un 74 % de los encuestados dice que siempre responde a las preguntas de los niños (ver Gráf. N° 11), en las entrevistas, estos resultados se relativizan. Algunas madres indican que tienen problemas para responder preguntas relacionadas con la educación sexual integral y cuestiones vinculadas a la violencia. En determinados contextos barriales se observan diversas problemáticas sociales, como la delincuencia, el consumo problemático de sustancias y expresiones de violencia de género, presentes tanto en el espacio comunitario como en el ámbito intrafamiliar.

Madre 3: A mí lo que me preguntó hace poco es “cómo se hacen los bebés”.

Entrevistadora: Como una pregunta universal digamos que todos alguna vez...

Entrevistadora: ¿Y qué le dijiste?

Madre 3: 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).

Entrevistadora: ¿Les pueden contestar todas las preguntas que les hacen los chicos?

Madre: Algunas no. Por ejemplo, hay cosas que pasan en el barrio y te preguntan: “¿Por qué está la policía ahí? ¿Por qué se empedan?”.

Entrevistadora: ¿Los demás?

Madre: Pasa por los lugares y pregunta todo. Siempre tratamos de explicar todo lo que pasa alrededor, porque si no le explicás vos que sos el padre o la madre, ¿quién lo hace? Entonces, les mantenemos adentro explicándoles a las dos. Entonces, tratamos de pasar el mayor tiempo encerradas porque donde vivimos no es saludable (Madre, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

En las entrevistas también se pudo apreciar que, en la mayoría de los casos, son los niños quienes inician las conversaciones con los adultos, y que para las amas de casa es más fácil estar disponibles para conversar con los pequeños mientras realizan sus actividades cotidianas.

Mamá 1: Cuentan lo que pasó en la escuela, con quien se habló, con quien se sentó.

Mamá 2: Y mi marido a veces le dice: “Vos ya sos muy chismosa”. (Risas).

Mamá 1: Pero es mejor, porque así conversás y así aprenden más cosas.

Entrevistadora: ¿Se toman ese tiempo digamos para conversar con ellas? ¿O a veces es: “No, no, yo estoy haciendo cosas”?

Mamá 1: Lo que pasa es que si estamos todo el día en la casa...

Mamá 3: Lo que pasa es que no es necesario.

Mamá 1: Mientras vos hacés tus cosas, seguís hablando con ellos.

Mamá 3: Ellos mismos cuando ven que vos estás...

Mamá 1: Cuando uno trabaja afuera es difícil.

Mamá 3: ...que no es necesario ni que le preguntes, ellas vienen y te van contando todo, lo que hizo en el jardín todo.

Mamá 1: Pero si estás todo el día en la casa es fácil. (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

En cambio, los padres que trabajan mencionan que vuelven cansados y tienen que armarse de paciencia para escuchar y responder a lo que los niños preguntan.

Madre 1: Ellos nos enseñan a nosotros a trabajar con nuestra paciencia, al menos me pasa. Yo trato de contener esa parte porque a veces uno viene tan agotado del trabajo, más en un rubro donde constantemente yo estoy con mucha gente en mi entorno y no solamente... Entonces, como que vos venís y es como que: “Pará”. Pasa que a veces capaz es muy chocante para ellos, pero después sí me voy y le digo: “Mi amor, estoy cansada. ¿Me esperás un segundito?”. Después pasa y ahí sí ellos empiezan. Pero cuando no podés es imposible (Madre, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Les hace preguntas? ¿Quiere saber?

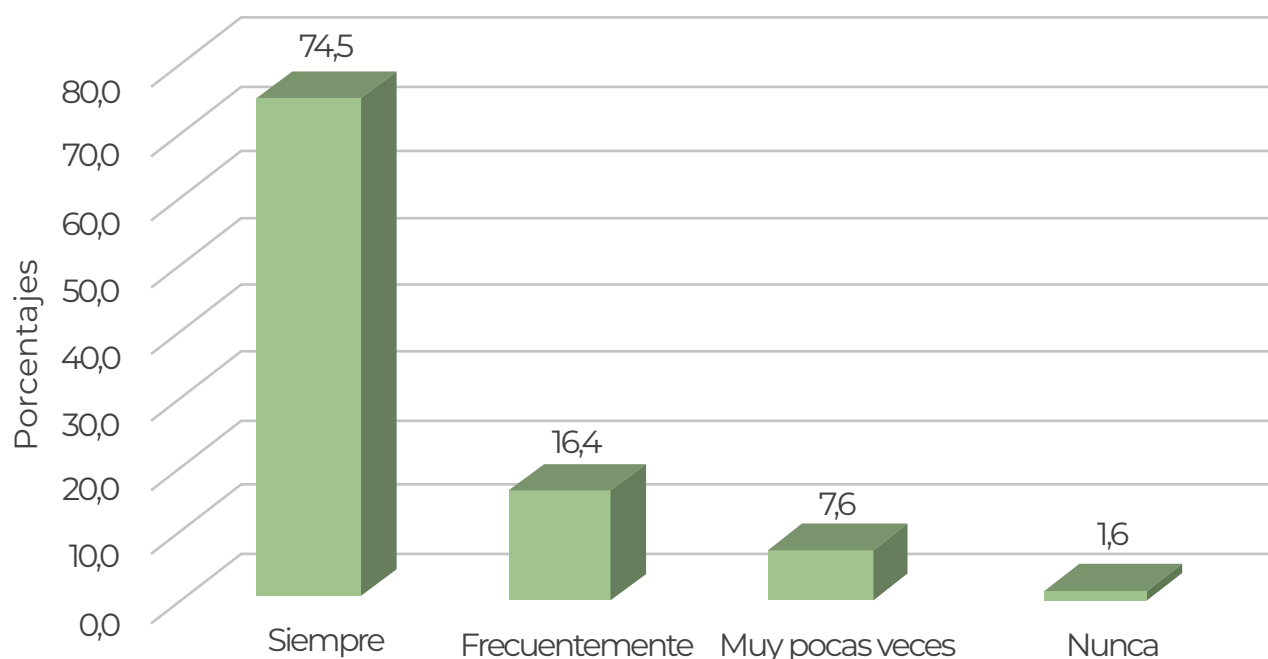
Madre 1: Pregunta, ella pregunta, y tenés que contestarle porque no te deja. (Risas).

Yo le digo: “Esperá, mamita, voy a terminar acá”, y ella “No, mami, ¿qué pasó?”

¿Qué pasó?”. Y tenés que contestarle, sino no te deja.

Madre 2: “Esperá”, me dice ella a mí. “Contame primero a mí” (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Gráfico N° 11. Respuestas a las preguntas de los niños por parte de las familias (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En este caso, se observa que no hay diferencias notables en cuanto al ámbito (ver Tabla N° 13).

Tabla N° 12 - Recursos que contribuyen a la alfabetización en el contexto familiar de los niños según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Respuestas	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	74,5%	74,5%
Frecuentemente	12,8%	16,9%
Muy pocas veces	11,1%	7,1%
Nunca	2,1%	1,5%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cambio, si consideramos el nivel de escolaridad de las familias, hay una relación directamente proporcional con la atención que se le presta a las preguntas que realizan los niños (ver Tabla N° 14).

Tabla N° 14 - Respuestas a las preguntas de los niños por parte de las familias según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Origen	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Superior
Siempre	69,5%	69,8%	75,8%	80,4%
Frecuentemente	11,1%	15,7%	16,9%	17,7%
Muy pocas veces	16%	11,9%	6,2%	1,2%
Nunca	3,4%	2,6%	1,1%	0,7%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La misma relación vuelve a producirse en cuanto a la ocupación de los adultos que respondieron al cuestionario. Los docentes contestan siempre a las inquietudes de los niños en un mayor porcentaje; solo un 0,6% lo hacen muy pocas veces y no hay personas en esta ocupación que hayan respondido que nunca atienden los intereses de los niños.

Respuestas	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	82,1%	74%
Frecuentemente	17,3%	16,4%
Muy pocas veces	0,6%	7,9%
Nunca	0%	1,7%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Entre los temas de conversación, en primer lugar aparecen las actividades pasadas y presentes del niño (83%), aunque en las entrevistas algunas madres señalan lo difícil que les resulta a algunos niños ubicarse en el tiempo. También reconocen que son las maestras las que les motivan a los niños para que les cuenten a los padres lo que hicieron en el jardín. Le siguen, en orden de importancia, las emociones y sentimientos del niño (49%) y las actividades habituales del hogar (41%).

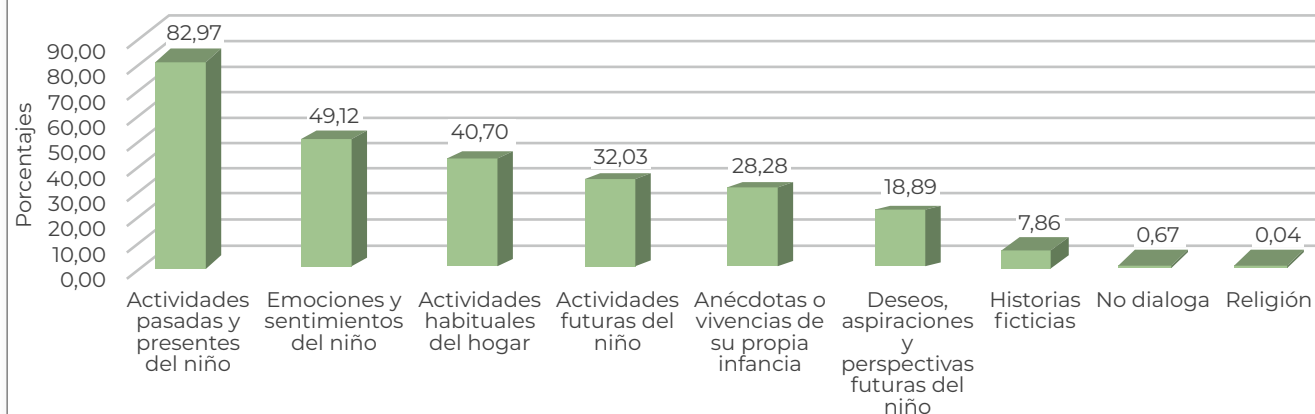
Llama la atención lo poco que se habla de actividades, deseos y aspiraciones futuros. Esto se repitió en las entrevistas. Tampoco son recurrentes las narraciones (anécdotas y vivencias de la propia infancia o historias ficticias).

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).

Yo por ahí no es que le leo, pero cuando salimos y me dice: “Papá, ¿qué es ese cañón?”, por el que está ahí en el Colegio Nacional y bueno, ahí es como que le cuento la historia. O: “¿Qué pasó? ¿Por qué Malvinas?”, qué sé yo. Le cuento la historia o el Parque Mitre, la guerra, todo eso. Y sí, es como que ellos se prenden ahí, es como que entran en la historia que uno le va contando de lo que sucedió, lo que pasó, por ejemplo... O sea, obviamente, le hago una bajada a su nivel (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Además, volvió a surgir el tema de la religión, a pesar de no estar incluido entre las opciones de la encuesta.

Gráfico N° 12. Temas de conversaciónde las familias con los niños (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En base a los datos obtenidos, se puede apreciar que las actividades pasadas y presentes del niño sobresalen en ambos ámbitos. En el ámbito urbano predomina con un 83,7%, mientras que en el ámbito rural se distingue con un 77,8%. Sin embargo, en lo que refiere a los temas de conversación sobre actividades futuras del niño, el ámbito rural se diferencia notablemente del ámbito urbano con un 24,7% sobre un 11%. Asimismo, es importante mencionar que en los demás temas de conversación sobresale el ámbito urbano, principalmente en las actividades habituales del hogar, donde se distingue con un 63,9% sobre un 32,7%.

Tabla N° 16 - Temas de conversación de las familias con los niños según ámbito (Corrientes, 2024)

Temas	Ocupación	
	Docentes	Otros
Actividades pasadas y presentes del niño	77,8%	83,7%
Actividades habituales del hogar	32,7%	63,9%
Emociones y sentimientos del niño	37,0%	50,9%
Anécdotas o vivencias de la propia infancia	20,4%	29,4%
Deseos, aspiraciones y perspectivas futuras del niño	12,1%	19,9%
Actividades futuras del niño	24,7%	11,0%
Historias ficticias	4,7%	8,3%
No dialoga	0,7%	0,7%
Religión	0,0%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Considerando el nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario, se observa que el patrón de elecciones temáticas se repite. No obstante, hay más variedad en las conversaciones a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. También se destacan como temas las emociones y sentimientos del niño, así como las actividades futuras en las familias donde quien respondió el cuestionario tiene nivel superior (ver Tabla N° 17).

Tabla N° 17 - Temas de conversación de las familias con los niños según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Temas	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Actividades pasadas y presentes del niño	70,8%	78,3%	85,0%	89,0%
Actividades habituales del hogar	24,9%	33,3%	42,1%	55,1%
Emociones y sentimientos del niño	31,4%	35,0%	51,9%	70,0%
Anécdotas o vivencias de la propia infancia	12,6%	17,2%	31,4%	44,9%
Deseos, aspiraciones y perspectivas futuras del niño	11,1%	13,0%	20,4%	27,6%
Actividades futuras del niño	19,1%	24,0%	33,7%	45,7%
Historias ficticias	3,1%	3,8%	8,7%	14,3%
No dialoga	1,8%	0,9%	0,4%	0,7%
Religión	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a los temas de conversación, también es importante destacar que los familiares docentes incorporan en mayor medida a sus diálogos actividades habituales del hogar, actividades futuras del niño y anécdotas y vivencias de la propia infancia. En todas las posibles respuestas de las diversas temáticas, los docentes tienen un mayor porcentaje en relación a otras ocupaciones, y ninguno de ellos respondió que no dialoga con sus hijos, lo que quiere decir que estos niños están expuestos a mayor variedad de temas de conversación, desarrollando mayores habilidades lingüísticas.

Tabla N° 18 - Temas de conversación de las familias con los niños según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Temas	Ocupación	
	Docentes	Otros
Actividades pasadas y presentes del niño	90,9%	82,5%
Actividades habituales del hogar	69,1%	48,0%
Emociones y sentimientos del niño	57,2%	39,8%
Anécdotas o vivencias de la propia infancia	49,0%	31,1%
Deseos, aspiraciones y perspectivas futuras del niño	45,6%	27,3%
Actividades futuras del niño	21,8%	18,7%
Historias ficticias	12,7%	7,6%
No dialoga	0,0%	0,7%
Religión	0,0%	0,1%

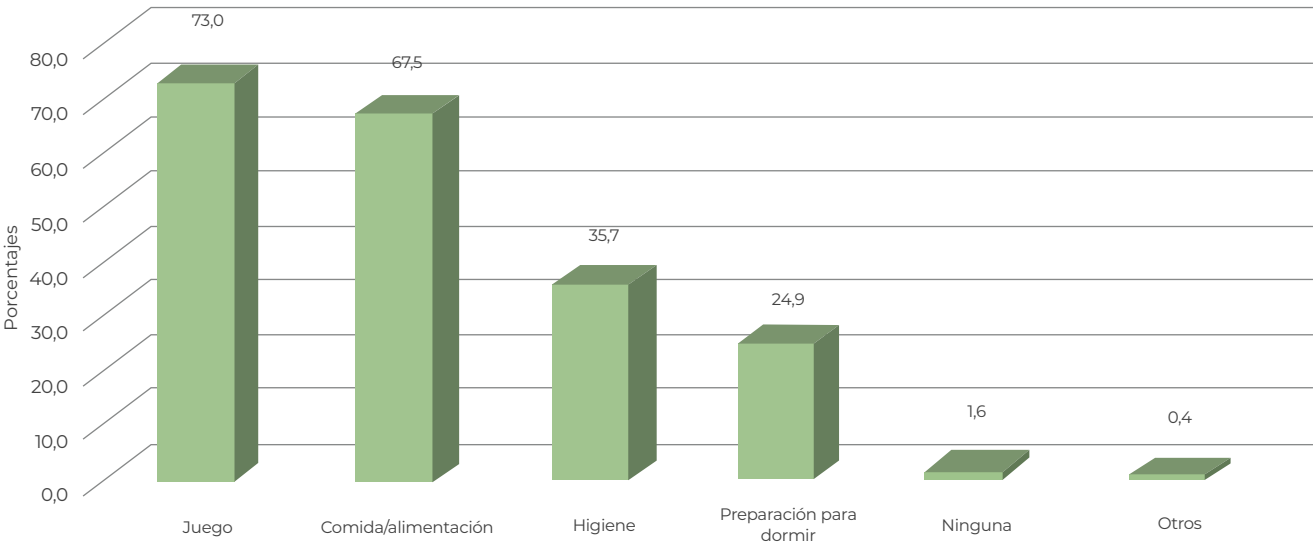
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Respecto a las actividades diarias del hogar que favorecen el desarrollo del lenguaje, en primer lugar, aparece el juego (73%) y, en segundo lugar, el momento de la comida/alimentación (67%). Muchas familias no comparten la instancia de alimentación en comunidad por motivos laborales o porque los niños comen en la escuela o en los comedores. Son pocos los padres que leen a sus hijos y les cuentan historias; los que lo hacen, eligen el momento previo al sueño (ver Gráf. N° 13). Una posibilidad que no se consideró fue el trayecto de vuelta de la escuela, momento que es considerado propicio por los padres para conversar con sus hijos de lo que hicieron en el jardín, generalmente incitados por la maestra.

O sino me dice así a la noche cuando se acuesta. Bueno, le gusta que le lea cuentos, o sino: “Mamá, inventame una historia” (Madre, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Y por el camino del jardín ya viene contándome lo que pasa y a la siesta cuando comemos, ya viene con su papá y le cuenta: “Y esto me paso...”. Somos muy unidos nosotros (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Gráfico N° 13. Actividades diarias del hogar que favorecen el desarrollo del lenguaje (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 19 se puede apreciar que tanto en el ámbito urbano como en el rural no existen grandes diferencias entre las actividades diarias del hogar que favorecen el desarrollo del lenguaje. En el ámbito urbano se destaca el juego con un 74,5% y en el rural con un 63,2%. Además, se pueden distinguir ciertas diferencias en la preparación para dormir, donde el ámbito urbano posee un 26% y el rural un 17%.

Tabla N° 19 - Actividades diarias del hogar que favorecen el desarrollo del lenguaje según ámbito (Corrientes, 2024)

Actividades	Ámbito	
	Rural	Urbano
Juego	63,2%	74,5%
Comida/alimentación	65,2%	67,8%
Higiene	28,8%	36,7%
Preparación para dormir	17,0%	26,0%
Ninguna	1,8%	1,6%
Otros	0,0%	0,4%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cambio sí hay diferencias en cuanto al nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario, ya que se advierte una relación directamente proporcional en los usos que hacen de las distintas actividades para promover el desarrollo del lenguaje.

Tabla N° 20 - Actividades diarias del hogar que favorecen el desarrollo del lenguaje según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Actividades	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Juegos	52,9%	62,8%	75,8%	89,6%
Comida/alimentación	69,2%	65,5%	67,1%	70,0%
Higiene	26,2%	29,3%	37,2%	46,1%
Preparación para dormir	15,7%	18,0%	24,9%	40,6%
Ninguna	1,8%	2,2%	1,5%	0,8%
Otros	0,0%	0,3%	0,4%	0,6%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Los docentes parecen tener en claro que todas las actividades diarias del hogar ayudan al desarrollo del lenguaje, teniendo como protagonista al juego.

Tabla N° 21 - Actividades diarias del hogar que favorecen el desarrollo del lenguaje según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Actividades	Ocupación	
	Docentes	Otros
Juego	91,8%	72,0%
Comida/alimentación	66,9%	67,5%
Higiene	45,3%	32,5%
Preparación para dormir	42,5%	24,0%
Ninguna	0,3%	1,7%
Otros	0,8%	0,3%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En lo referido a la corrección de la pronunciación del niño, un 70% de los encuestados mencionó que siempre se encargan de corregirlo y un 20% solo lo hace frecuentemente. Son muy pocos los que nunca corrigen el uso del lenguaje (ver Gráf. N° 14). Sin embargo, en la encuesta no se les preguntó de qué manera se encargaban de realizar la corrección. En cambio, durante las entrevistas en

profundidad, los entrevistados expresaron que se encargaban de corregir la pronunciación, señalando cómo tienen que pronunciar de forma correcta y pidiéndoles a los niños que repitan.

Entrevistadora: ¿Y qué pasa cuando ella habla así? ¿Le corrigen o no? ¿O le dejan nomás?

Madre 1: Sí, sí... No, no, le corregimos. Pero ahora ya está empezando a hablar mejor.

Entrevistadora: Le corrigen, ¿cómo? ¿Le dicen: “Tenés que decir así”?

Madre 1: O sea, ponele, por ejemplo, ella dice mal la palabra y yo le digo: “No, Ailín, no es así, es así...”, y le vuelvo a repetir de vuelta y ahí ya le sale bien.

Madre 2: Claro, sí, de a poco (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Cuando los chicos se equivocan cuando hablan, ¿ustedes les corrigen...

Algunas mamás: Sí.

Entrevistadora: ...o dejan nomás que pase?

Algunas mamás: No.

Entrevistadora: ¿Qué cosas por ahí les cuesta decir?

Mamá 2: Y a mi nena por ahí le cuesta pronunciar “tres”, o sea, la R. Pero es a los tres por igual, porque yo tengo otro nene de 2 años y a él le cuesta el “tres”: “Uno, trrrre, cuatrrro”, te hace, o si no te dice: “Te, cuato”. Le cuesta, yo le trato de (decir): “tres”. O “bóxer” te decía “boster”. La R le cuesta pronunciar.

Mamá 3: El mío, por ejemplo, no puede decir “poco”, sino dice “copo”.

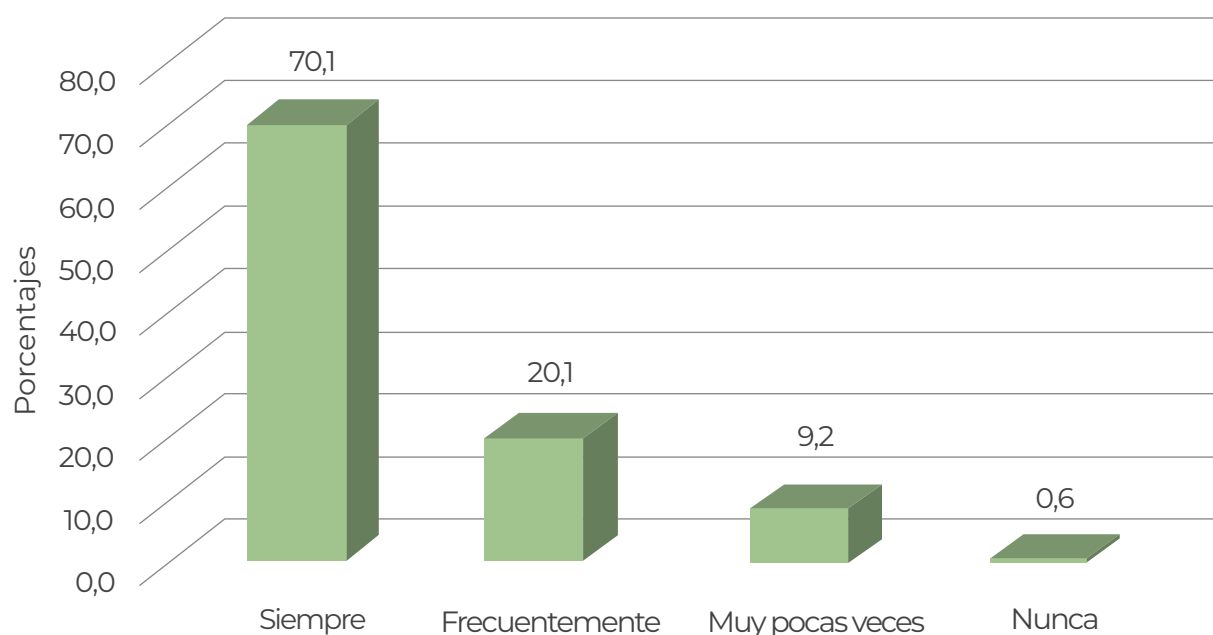
Mamá 7: Ah, al revés.

Mamá 3: Entonces, yo le corrijo.

Entrevistadora: Siempre hay una misma palabra.

Mamás: Sí (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Gráfico N° 14. Corrección de la pronunciación del niño
(Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a la distinción de la corrección de la pronunciación del niño por ámbitos, se puede apreciar que las diferencias entre lo urbano y rural son escasas. En el ámbito rural, un 73,7% siempre se encarga de corregir la pronunciación, mientras que en el ámbito urbano lo hace un 69,6%.

Tabla N° 22 - Corrección de la pronunciación del niño según ámbito (Corrientes, 2024)

Corrección	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	73,7%	69,6%
Frecuentemente	15,3%	20,8%
Muy pocas veces	10%	9,1%
Nunca	1,0%	0,5%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 23 se observa que un gran porcentaje de padres que no tienen ningún nivel de escolaridad siempre corrigen a sus hijos. Después les siguen los padres que cuentan con nivel primario, luego los del nivel secundario y, por último, los que alcanzaron el nivel superior. A medida que disminuye el grado de escolaridad, parece aumentar la preocupación por corregir a los niños continuamente. Es común que, a temprana edad, no logren aún pronunciar algunas palabras o ciertas letras específicas. También es importante tener presente que si se realizan correcciones de forma permanente a los niños, esto puede llevar a inhibirlos y a no querer hablar más, por lo que es importante no hacer esa corrección directa, sino proporcionar la forma correcta de decir la palabra para que el niño la escuche y, oportunamente, pueda decirla de manera adecuada.

Tabla N° 23 - Corrección de la pronunciación del niño según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Pronunciación	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	73,0%	71,9%	70,0%	66,3%
Frecuentemente	13,8%	16,0%	21,0%	26,8%
Muy pocas veces	11,4%	11,5%	8,5%	6,4%
Nunca	1,8%	0,6%	0,5%	0,5%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Con respecto a la corrección de la pronunciación según la ocupación de quien respondió el cuestionario, se puede apreciar un gran porcentaje de docentes y de quienes desempeñan otras ocupaciones que siempre corrigen la pronunciación del niño (ver Tabla N° 24).

Tabla N° 24 - Corrección de la pronunciación del niño según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Pronunciación	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	68,3%	70,2%
Frecuentemente	25,5%	19,8%
Muy pocas veces	5,9%	9,4%
Nunca	0,3%	0,6%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Solo uno de cada cuatro encuestados dice que todos los días le cuenta historias reales o inventadas al niño (ver Gráf. N° 15). Las historias reales, en general, se refieren a la niñez de los progenitores. Los principales promotores son los abuelos, mientras que los padres son propensos a contar historias ficticias. Son los niños quienes principalmente piden que les cuenten historias.

Madre 1: Preguntan ellos cómo jugábamos, cómo éramos, que nada que ver ahora con cuando éramos chicos. Era más divertido.

Entrevistadora: ¿Algunos de los chicos tienen contacto con los abuelos?

Madres: Sí.

Entrevistadora: ¿Y observaron eso? Si les cuentan historias.

Madres: Sí.

Madre 2: También de cuando eran chicos (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Antes de dormir o se reúnen para contar el cuento?

Padre: Antes de dormir o por ahí también es un atractivo para que ya se relaje, que ya se pongan en ámbito de dormir también para el otro día iniciar temprano. Pero me pasó situaciones de que por ahí yo le contaba y bueno terminaba la historia y al otro día: "¡Papi, papi, contame otra vez! Y el cuento, y el cuento". "¿Y de qué querés que te cuente?". "Y no... ¿viste que ayer terminó en...?". Se acordaba y yo no me acordaba. Tenía que hacer memoria. Ah, sí y bueno.

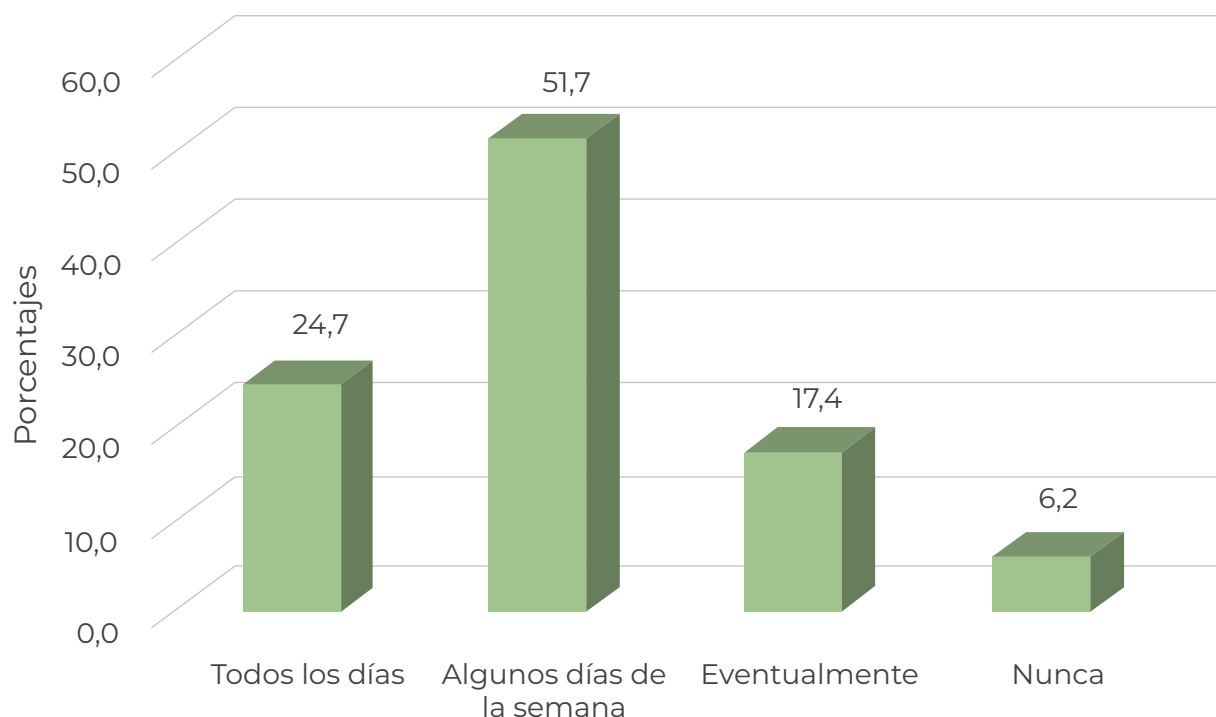
Entrevistadora: Tenías que retomar la historia.

Papá: Te juro, sí, cosas así me pasó con ella.

Madre: Yo por ahí soy más de leerle, por ahí de vez en cuando invento, el padre es más de... se ve que como hombre son más de inventar y de hacer todo una súper historia. Pero me ha pasado de llegar cansada a la noche ya

y tratar de inventarle algo y después se ve que dormito y le digo cualquier cosa y ella se mata de risa porque le salí con otra cosa que le estaba contando, pero sí intentamos (Padres, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Gráfico N° 15. Relato de historias reales o inventadas (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Con respecto al relato de historias reales e inventadas, no existen notables diferencias entre los ámbitos urbano y rural. En ambos casos, la mitad señala que relata historias algunos días de la semana (ver Tabla N° 25).

Tabla N° 25 - Corrección de la pronunciación del niño según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Relato de historias	Ámbito	
	Rural	Urbano
Todos los días	23,6%	24,9%
Algunos días de la semana	52,3%	51,6%
Eventualmente	14,8%	17,8%
Nunca	9,3%	5,7%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 26 se observa que una gran cantidad de padres que no tienen ningún nivel de escolaridad se encarga de compartir todos los días historias con sus hijos. Les siguen aquellos padres que cuentan con nivel superior. El nivel de escolaridad no influye directamente sobre este aspecto, es decir, no es necesario contar con formación escolar para poder crear y contar historias, narrar a otros. Lo mismo sucede con las ocupaciones; los porcentajes se mantienen entre la docencia y otras ocupaciones.

Tabla N° 26 - Relato de historias reales e inventadas según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Relata historias	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Todos los días	30,5%	22,7%	24,7%	27,0%
Algunos días de la semana	43,3%	53,5%	51,8%	50,1%
Eventualmente	11,7%	15,4%	18,3%	20,3%
Nunca	14,5%	8,4%	5,2%	2,6%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

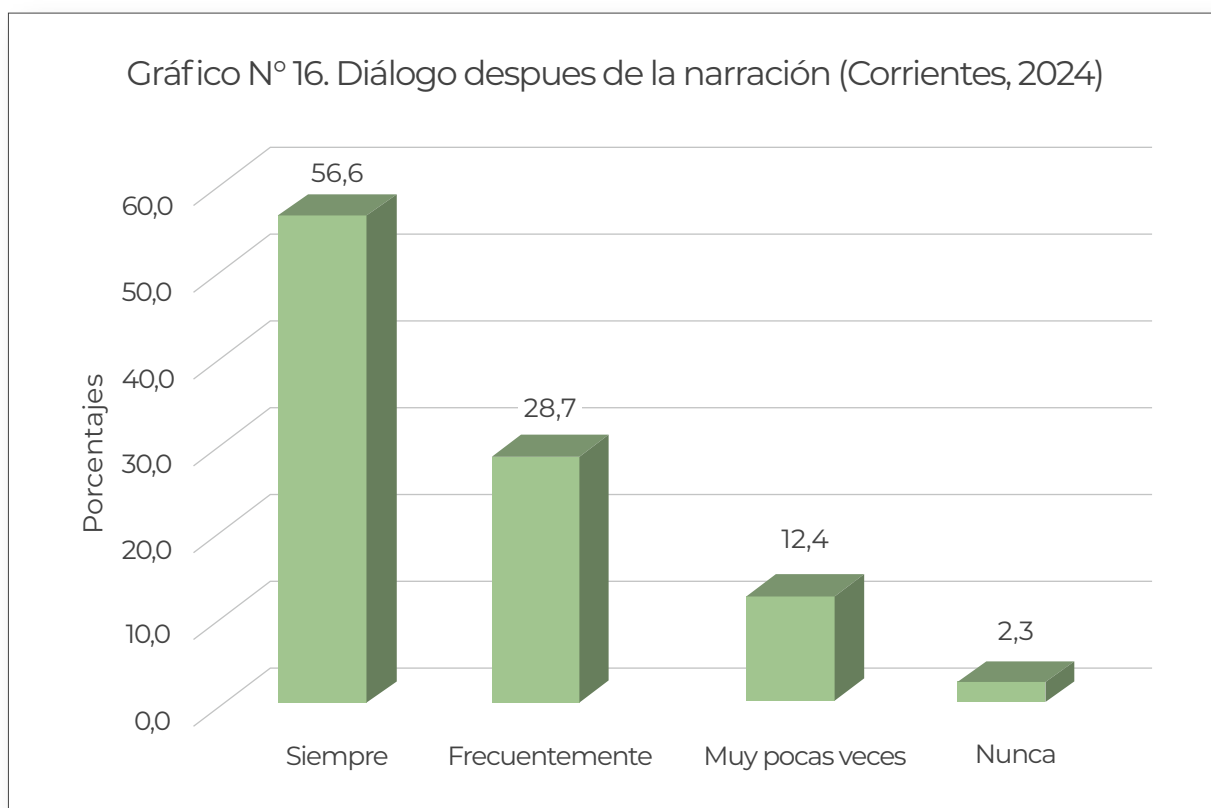
Tampoco hay grandes diferencias en cuanto a la ocupación (ver Tabla N° 27).

Tabla N° 27 - Relato de historias reales e inventadas según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Relato de historias	Ocupación	
	Docente	Otros
Todos los días	25,6%	24,7%
Algunos días de la semana	56,9%	51,4%
Eventualmente	16,4%	17,5%
Nunca	1,1%	6,4%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La mitad de los padres dice que conversan después de la narración (ver Gráf. N° 16). Estos momentos pueden ser aprovechados por las familias para desarrollar el discurso narrativo de los niños, pidiendo que sean ellos los que les cuenten la historia narrada el día anterior y seguir desde lo relatado por el niño, inventando la historia. Es importante destacar que en estas situaciones, enriquecedoras para la alfabetización temprana, no es necesario tener un libro en formato papel o digital para acompañar este momento.



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Como en el caso anterior, hay bastante coincidencia en cuanto a la distribución por ámbito. Sin embargo, los padres del ámbito rural parecen tener un poco más de tiempo para dedicarle a la conversación posterior a la narración (ver Tabla N° 28).

Tabla N° 28 - Diálogo después de la narración según ámbito (Corrientes, 2024)

Conversación	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	59,4%	56,2%
Frecuentemente	22,1%	29,6%
Muy pocas veces	14,6%	12,1%
Nunca	3,9%	2,1%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 29 se observa que gran parte de los padres que cuentan con nivel primario declara siempre conversar con sus hijos después de una narración. Y en un porcentaje casi similar, aquellos que no tienen ningún nivel de escolaridad. Se nota que estos últimos sobresalen en casi todas las actividades que colaboran en la alfabetización de sus hijos.

Tabla N° 29 - Diálogo después de la narración según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	57,2%	57,5%	56,9%	53,8%
Frecuentemente	18,8%	24,6%	29,1%	37,9%
Muy pocas veces	16,3%	15,4%	12,0%	7,0%
Nunca	7,7%	2,5%	2,0%	1,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Los porcentajes son similares en cuanto a la ocupación docente y otras ocupaciones de quienes respondieron el cuestionario, en relación a la frecuencia “siempre” y “frecuentemente” en los diálogos después de la narración, pero se diferencian en que son mucho más bajos en cuanto a muy “pocas veces” o “nunca”.

Tabla N° 30 - Diálogo después de la narración según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ocupación	
	Docente	Otros
Siempre	56,9%	56,6%
Frecuentemente	37,1%	28,2%
Muy pocas veces	5,7%	12,8%
Nunca	0,3%	2,4%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Si bien en el cuestionario la mitad de los encuestados respondió que comparten canciones, rimas, adivinanzas con los niños (ver Gráf. 17), estos resultados fueron relativizados en las entrevistas en profundidad. 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 guaraní o con muchas palabras en esa lengua; 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. A veces, esto se refuerza en el jardín.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de canciones, por ejemplo, cantan?

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

Madre 2: Chamamé.

Madre 1: Y se pone a bailar también él.

Madre 3: Sí, sí, mi hija también se pone a bailar con su papá.

Madre 2: A la noche, a la noche.

Madre 1: Sí, cuando viene de trabajar y nosotros estamos así escuchando música, ella viene y le dice: “¡Papá, vamos a bailar!”, y empiezan a bailar los dos (Madres, institución 1, entrevista personal, 3 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Y ustedes no les enseñan canciones infantiles o modernas?

Madre: A veces empezamos con las infantiles, pero ellos quieren las modernas (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Qué canciones les cantan?

Madre 2: Algunas de ahora, pero no tanto, yo más de antes. Por ejemplo, tengo el CD de Manuelita, María Elena Walsh, esas cosas, pero sino él inventa canciones, por ejemplo, nosotros veníamos en la moto ahora y él canta. (Risas).

Madre 3: Al mío le gusta la canción de... Ay, ¿cómo era? ¿De Jimena Barón puede ser? (Risas).

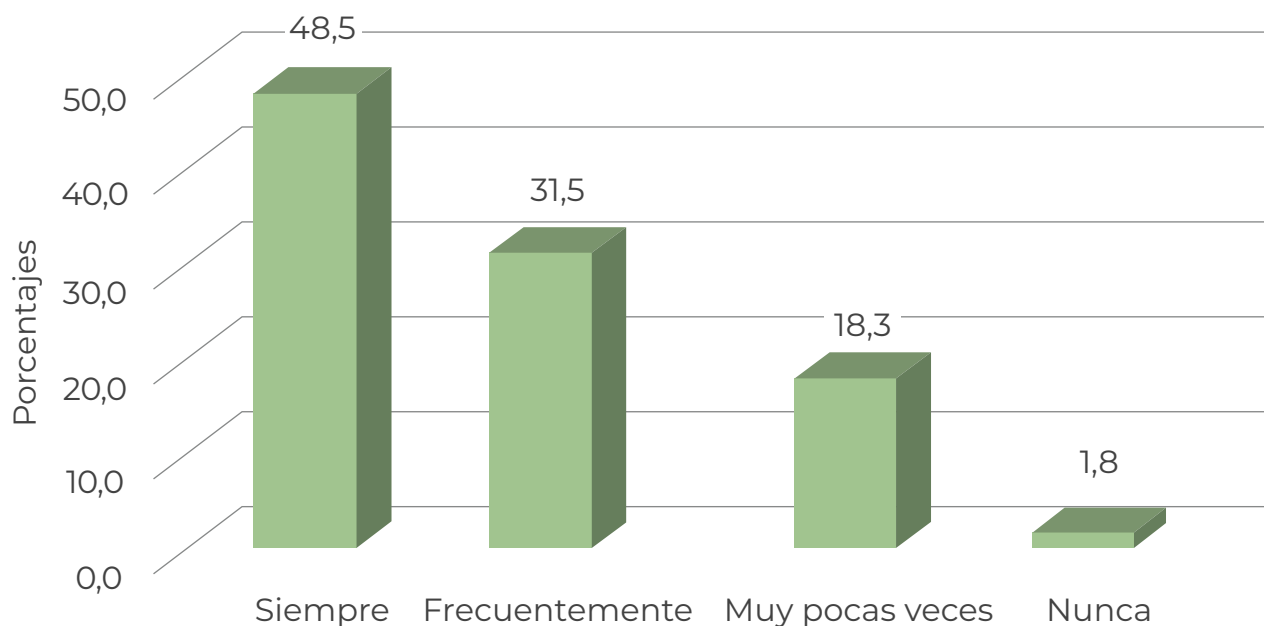
Entrevistadora: ¿Cuál?

Madre 3: No sé, pero todas esas canciones las primas escuchan. Él está haciendo algo y está cantando, pero nada infantil (Madre, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Canciones infantiles, cuando tienen que cantar acá.

Los viernes tienen viernes de boliche y ellos se van con algún tema que aprenden acá. Pero los viernes tienen viernes de boliche y salen recontentos, reactivos. “Nosotros elegimos tal canción”. La seño ya sabe qué música le gusta a cada uno. Le cantan un pedacito y ella ya sabe (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Gráfico N° 17. Canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas compartidas con el niño (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay pocas diferencias entre el ámbito urbano y rural. En ambos casos se van perdiendo las tradiciones infantiles que se transmitían de generación en generación (ver Tabla N° 31).

Tabla N° 31 - Canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas según ámbito (Corrientes, 2024)

Canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas	Ocupación	
	Docente	Otros
Siempre	51,3%	48,1%
Frecuentemente	24,1%	32,5%
Muy pocas veces	22,1%	17,7%
Nunca	2,5%	1,7%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En relación al nivel de escolaridad, no hay diferencias significativas en los porcentajes. La mayoría menciona que siempre escucha canciones, juega con rimas, adivinanzas y trabalenguas (ver Tabla N° 32).

Tabla N° 32 - Canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	55,1%	50,3%	47,6%	45,9%
Frecuentemente	19,1%	24,9%	33,9%	40,0%
Muy pocas veces	20,0%	22,3%	17,2%	13,2%
Nunca	5,8%	2,5%	1,3%	0,9%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Lo mismo sucede al comparar quienes son familiares docentes y aquellos que tienen otras ocupaciones (ver Tabla N° 33).

Tabla N° 33 - Canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Canciones, rimas adivinanzas, trabalenguas	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	47,6%	48,6%
Frecuentemente	39,7%	31%
Muy pocas veces	11,9%	18,6%
Nunca	0,8%	1,8%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Respecto a la pregunta de cómo enseñan a jugar a los niños, un 47% dice que lo hace a través del diálogo y un 46% a través de la demostración (o sea, por imitación, pero se incluye también la palabra). En las entrevistas en profundidad, los padres mencionaron, principalmente, juegos donde se desarrollaba mucho la motricidad (andar en bicicleta, jugar con la soga, con la pelota, al elástico, a las escondidas, etc.), pasando por juegos de construcción (bloques, jenga, etc.), juegos dramáticos (maquillarse, jugar a la maestra), hasta llegar a los juegos de mesa (tacetí, tutti frutti, damas, etc.).

Donde más se nota la vinculación del juego con el lenguaje es en los juegos dramáticos y en los juegos de mesa. Sin embargo, cualquier tipo de juego es una situación informal que permite desarrollarlo mientras los participantes interactúan entre ellos. A través del mismo, se identifican objetos, prácticas, se hacen argumentaciones y se promueven distintos aspectos del desarrollo discursivo. Sin el lenguaje el juego no puede sostenerse, a menos que sea unipersonal.

Un 6,5% de los padres (446 encuestados) dice que no les enseña a jugar a los niños. Esto implica que se deja librado al aprendizaje en solitario y/o en el jardín (ver Gráf. N° 18).

Entrevistadora: ¿Y hablan de eso después o no? ¿O mientras están jugando?

Papá: Sí, en ese momento se interactúa, o sea, tratamos de que logre lo más que puede y qué sé yo, no sé... el dominó, por ejemplo, ese juego él no sabía, estoy hablando de Iker, y le mostré y quedó fascinado con ese. "Mirá, papi, mirá, este es más largo", y me hace así. Por ahí le falla, pero bueno (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

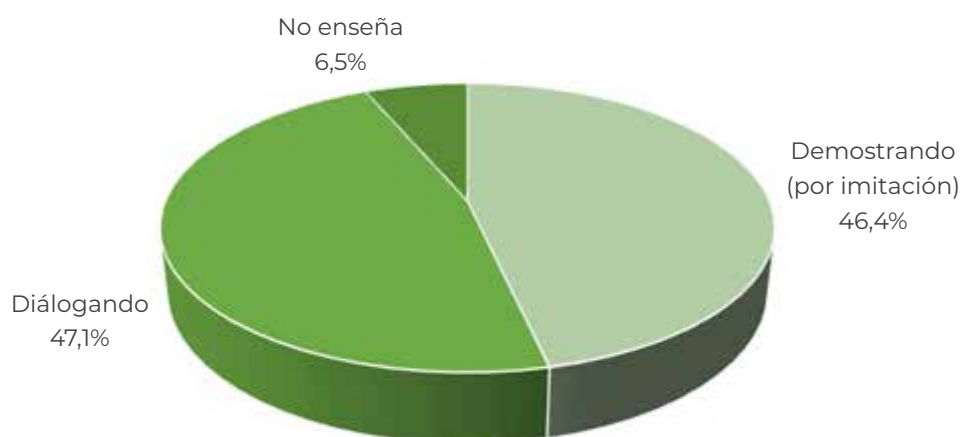
Madre: Yo le enseñé al mío, al más grande. Y el más grande quiso agarrar como experimento al más chico, pero no le salió porque le suele ganar el más chico al más grande. Al tatetí juegan. Y, por ejemplo, ahora con el más chico jugamos al tutti frutti, pero le jugamos en competencia al más grande, pero porque yo entre juegos... vamos a jugar, sí, pero me tomo del lado de educación. Yo le digo: "Al tutti frutti". "Faaa", me dicen. "Dale, dale, así pensamos", le digo. Y al más grande le digo: "Pensá cosas con...", y empezamos con vocal, entonces cosas con A y ahí yo escribo, pero ahí el otro también: "No, no, vos sos tramposa mamá", y ahí estamos. Y hace días estamos jugando a las damas con Joel, pero el más grande le está enseñando porque el más grande juega con eso: ajedrez, damas. Y Joel ahora está aprendiendo las damas, pero él vuela, su dama es súper mágica (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Les enseñan juegos?

Madres: Sí.

Madre: Mi hija quiere jugar a la maestra. Que ella es la maestra y me enseña (Madres, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Gráfico N° 18. Enseñanza de juegos al niño en el context familiar (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En relación con las diferencias según el ámbito, las familias del contexto urbano manifiestan que enseñan, principalmente, a través de la demostración, mientras que en el ámbito rural prevalece el uso del diálogo. Por otro lado, el porcentaje de encuestados que afirman no enseñar a jugar es mayor en el contexto rural (ver Tabla N° 34).

Tabla N° 34 - Enseñanza de juegos en el contexto familiar según ámbito (Corrientes, 2024)

Enseñanza de juegos	Ámbito	
	Rural	Urbano
Demostrando (aprenden por imitación)	47,6%	48,6%
Dialogando	39,7%	31%
No enseña (aprenden solos)	11,9%	18,6%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Con respecto a la enseñanza de juegos en el contexto familiar según el nivel de escolaridad, se observa una tendencia creciente en el juego por medio de la demostración a medida que se adquiere un mayor nivel de escolaridad. Sin embargo, en el juego por medio del diálogo, se reconoce un mayor porcentaje en el nivel primario, en segundo lugar, en quienes no completaron ningún nivel de escolaridad, luego en el nivel secundario y, por último, en el nivel superior. En lo referido al aprendizaje del juego por la propia cuenta del niño, se identifica una tendencia decreciente a medida que se incrementa el nivel de escolaridad.

Tabla N° 35 - Enseñanza de juegos en el contexto familiar según nivel de escolaridad de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Enseñanza de juegos	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Demostrando (aprenden por imitación)	39,1%	40,1%	48,3%	54,8%
Dialogando	47,1%	50,8%	46,9%	41,1%
No enseña (aprenden solos)	13,8%	9,1%	4,8%	4,1%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Los datos indican que tanto los familiares docentes como los que no lo son valoran de manera similar las estrategias de enseñanza basadas en la demostración y el diálogo. No obstante, se advierte una ligera tendencia entre los que no son docentes a considerar que el aprendizaje infantil puede darse de forma autónoma, sin la mediación directa del adulto (ver Tabla N° 36). Esta diferencia podría estar vinculada a la formación específica en pedagogía que poseen los docentes, quienes reconocen más claramente la importancia de su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

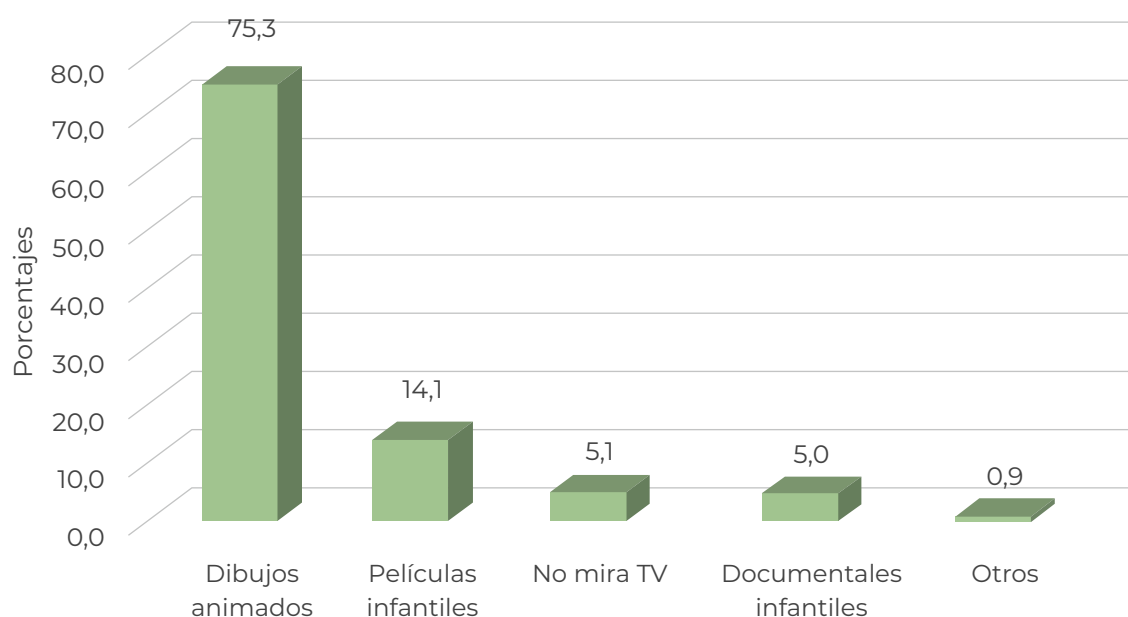
Tabla N° 36 - Enseñanza de juegos en el contexto familiar según ocupación de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Enseñanza de juegos	Ocupación	
	Docentes	Otros
Demostrando (aprenden por imitación)	48,7%	46,3%
Dialogando	46,5%	47,1%
No enseña (aprenden solos)	4,8%	6,6%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Según los encuestados, la mayoría de los niños (75%) mira dibujos animados en la televisión (ver Gráf. N° 19), entre los que se destacan Peppa Pig, Paw Patrol, la Pantera Rosa, y Tom y Jerry. Un 14% mira películas infantiles y un 5% documentales infantiles, principalmente del canal Paka Paka (el primer canal infantil público y educativo de Argentina).

Gráfico N° 19. Programas de TV que miran los niños (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a las diferencias por ámbito, en las ciudades hay más ofertas y variedad de programas televisivos. Por eso, un mayor porcentaje alterna entre los dibujos animados, las películas infantiles y los documentales. De igual manera, en ambos ámbitos predominan los dibujos animados. También hay un porcentaje mayor de niños en el ámbito rural que no mira televisión (ver Tabla N° 37).

Tabla N° 37 - Programas de TV que miran los niños según ámbito (Corrientes, 2024)

Programas de TV	Ámbito	
	Rural	Urbano
Dibujos animados	79,3%	74,7%
Películas infantiles	9,8%	14,7%
Documentales infantiles	3,5%	5,2%
No mira televisión	7,3%	4,7%
Otros	0,5%	1,0%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En relación a las diferencias según el nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario, se observa que predominan los dibujos animados en quienes no culminaron ningún nivel de escolaridad, y luego la tendencia va disminuyendo a medida que se incrementa el nivel educativo. Sin embargo, en el caso de los documentales infantiles, la tendencia aumenta a medida que se adquiere mayor escolaridad. También se puede apreciar que hay un mayor porcentaje que no mira televisión en los casos en que los adultos alfabetizadores no poseen ningún nivel de escolaridad (ver Tabla N° 38).

Tabla N° 38 - Programas de TV que miran los niños según nivel de escolaridad de quien contestó el cuestionario (Corrientes, 2024)

Programas de TV	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Dibujos animados	76,9%	78,7%	74,1%	68,7%
Películas infantiles	10,8%	9,0%	15,8%	19,7%
Documentales infantiles	3,7%	3,9%	5,1%	7,4%
No mira televisión	7,4%	6,0%	4,5%	4,4%
Otros	1,2%	0,6%	0,8%	2,0%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a los programas de televisión que ven los niños, y considerando la ocupación de sus padres o tutores, ya sean docentes o no, los porcentajes son similares. Sin embargo, se observa una diferencia significativa en el caso de los documentales infantiles, que son vistos en mayor proporción por niños cuyos padres se desempeñan como docentes (ver Tabla N° 39).

Tabla N° 39 - Programas de TV que miran los niños según ocupación de quien contestó el cuestionario (Corrientes, 2024)

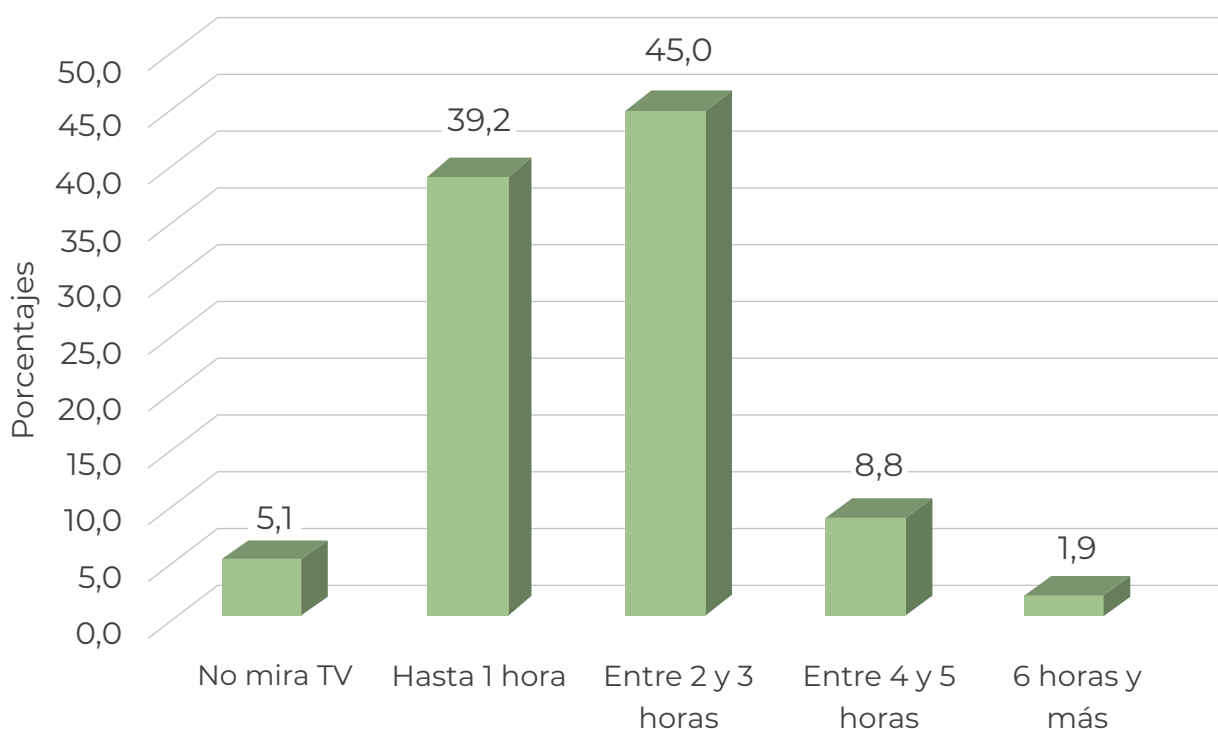
Programas de TV	Ocupación	
	Docentes	Otros
Dibujos animados	67,4%	75,7%
Películas infantiles	20,7%	13,8%
Documentales infantiles	7,4%	4,9%
No mira televisión	4,5%	5,1%
Otros	2,3%	0,9%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Casi la mitad (45%) de los encuestados dijo que los niños miran entre 2 y 3 horas (ver Gráf. N° 20) de televisión por día. En las entrevistas en profundidad, surgió que quienes menos miran televisión son los del ámbito rural, ya que prefieren realizar otro tipo de actividades. Lo mismo se evidencia en la Tabla N° 40 donde se manifiestan las diferencias según ámbito.

Y cuando tiene carga la tele miran de ahí y pueden pasar un rato, pero no me parece que sea mucho. No les interesa. Más salen a jugar afuera... sino la nenita entra conmigo cuando yo me voy a la huerta a plantar mis verduras. Ella sí entiende lo que vos le decís. Le cuida a su hermanito. Cuando entro me dice: "No, mamá, estás por pisar tu maíz". Y le alza a su hermanito y así... (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Gráfico N° 20. Frecuencia con la que los niños miran TV (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Se puede apreciar que hay un mayor porcentaje de niños que no miran televisión en el ámbito rural (7,4%) comparado con el ámbito urbano (4,8%). La tendencia se repite en aquellos niños del ámbito rural que ven hasta 1 hora y entre 6 horas y más. O sea, se manifiesta en los extremos de la escala. Sin embargo, en el caso del ámbito urbano, hay un mayor porcentaje de niños que consumen entre 2 y 5 horas (ver Tabla N° 40).

Tabla N° 40 - Frecuencia con que los niños miran TV según ámbito (Corrientes, 2024)

Frecuencia	Ámbito	
	Rural	Urbano
No mira TV	7,4%	4,8%
Hasta 1 hora	45,1%	38,3%
Entre 2 y 3 horas	38,8%	45,9%
Entre 4 y 5 horas	6,6%	9,1%
6 horas y más	2,1%	1,9%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Con respecto al nivel de escolaridad, se observa un mayor porcentaje de niños que no mira televisión en los casos en que quienes respondieron el cuestionario no culminaron ningún nivel de escolaridad. También se puede apreciar que esa tendencia se repite en los casos que miran alrededor de 6 horas. En los casos que sí poseen nivel superior, predomina el uso de la televisión entre 2 y 3 horas, seguido del porcentaje que mira hasta una hora por día (ver Tabla N° 41).

Tabla N° 41 - Frecuencia con que los niños miran TV según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Frecuencia	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
No mira TV	7,4%	6,0%	4,5%	4,5%
Hasta 1 hora	53,3%	47,7%	36,5%	27,2%
Hasta 2 y 3 horas	3,7%	38,8%	46,9%	55,8%
Hasta 4 y 5 horas	7,4%	5,4%	10,3%	11,4%
6 horas y más	1,2%	2,1%	1,8%	1,1%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En relación a los familiares docentes y quienes tienen otras ocupaciones, los porcentajes se mantienen en casi todas las frecuencias respecto al tiempo de permanencia de los niños con la televisión (ver Tabla N° 42).

Tabla N° 42 - Frecuencia con que los niños miran TV según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Frecuencia	Ocupación	
	Docentes	Otros
No mira TV	4,5%	5,1%
Hasta 1 hora	28,9%	39,7%
Entre 2 y 3 horas	55,0%	44,6%
Entre 4 y 5 horas	10,8%	8,7%
6 horas y más	0,8%	1,9%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Solo un 38% dijo que siempre conversan mientras el niño mira televisión o después de que lo hace sobre el contenido (ver Gráf. N° 21). En las entrevistas en profundidad, los padres señalaron que, en general, son los pequeños quienes tienen la iniciativa para conversar sobre lo que estuvieron viendo. Los mismos se encuentran desarrollando el discurso narrativo al poder poner en palabras y producir intercambios orales con un adulto acerca de lo que observaron en la televisión, que con la interacción se van enriqueciendo al comprender y utilizar palabras, integrar las mismas en frases y conectarlas entre sí. Asimismo, los niños demuestran ser muy memoriosos, ya que pueden contar a sus familiares un capítulo entero de algún programa, porque la narración es una forma de discurso y además un esquema cognitivo que organiza el pensamiento y la memoria.

Yo ahora le suspendí YouTube y le puse el YouTube Kids y lo que anda mirando mucho, le gusta, me di cuenta, es Zamba, el de Paka Paka, la historia, todo lo que sea San Martín, la guerra, la batalla de San Lorenzo, todas esas cosas a él le encantan y te cuenta y sabe dónde nació San Martín, que Cabral, que la canción, todo eso (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Y hablan después de mirar la televisión sobre lo que ellos miraron?

Todas: Sí.

Madre: Algo que no sabe o que no reconoce, me pregunta, o alguna palabra que escucharon y no saben qué significa.

Entrevistadora: ¿Y les cuentan?

Todas: Sí.

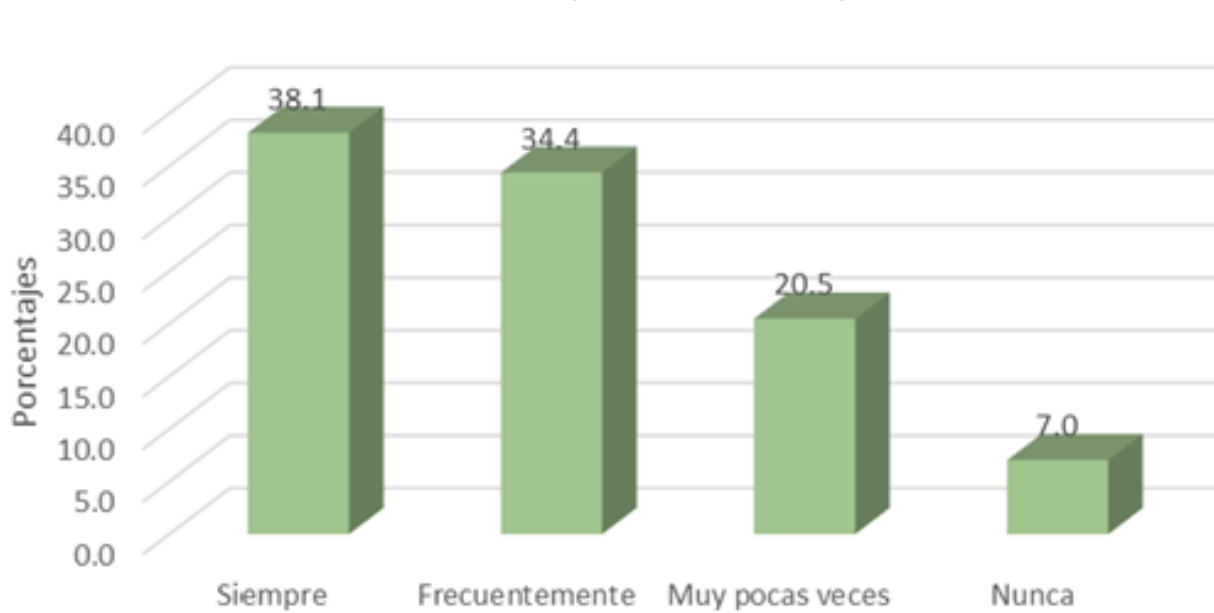
Madre: Por ahí se ríen solos de la nada, pero es porque están entendiendo lo que están viendo. Es muy gracioso. Uno piensa que no entienden, pero se ríen porque están entendiendo (Madres, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

En las entrevistas también se observa que al preguntar a las familias sobre el diálogo luego de mirar televisión, lo consideran como una cuestión de control sobre lo que miran sus hijos, y no lo ven como una oportunidad para desarrollar el lenguaje oral de los pequeños.

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 N° 21. Diálogo con el niño durante o después de mirar TV (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Si se diferencia por ámbito, los del ámbito rural son los que más conversan durante y después de mirar televisión, aunque son los niños que menos tiempo le dedican a esta práctica (ver Tabla N° 43).

Tabla N° 43 - Diálogo con el niño durante o después de mirar TV según ámbito (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	46,2%	36,9%
Frecuentemente	24,0%	35,9%
Muy pocas veces	19,8%	20,6%
Nunca	10,0%	6,6%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Con respecto a la diferencia por niveles, los que no culminaron ningún nivel son los que en mayor medida nunca dialogan o lo hacen siempre. En los casos en los que el nivel de escolaridad alcanzado es secundario y superior, se destaca que dialogan frecuentemente con los niños. Al participar de intercambios variados y sistemáticos, se les ofrece a los niños una oportunidad para escuchar y emplear nuevas palabras, desarrollando el vocabulario.

Tabla N° 44 - Diálogo con el niño durante o después de mirar TV según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	45,3%	42,6%	36,5%	32,9%
Frecuentemente	20,3%	26,1%	37,7%	43,6%
Muy pocas veces	21,2%	22,2%	19,7%	18,1%
Nunca	13,2%	8,4%	6,1%	5,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Al observar los porcentajes en las relaciones ocupación y diálogo sobre lo que se mira en la televisión, es importante destacar que ocupaciones no docentes tienen el mayor porcentaje de quienes dialogan “siempre” con sus niños, mientras que para los docentes esta actividad se realiza “frecuentemente” en mayor porcentaje.

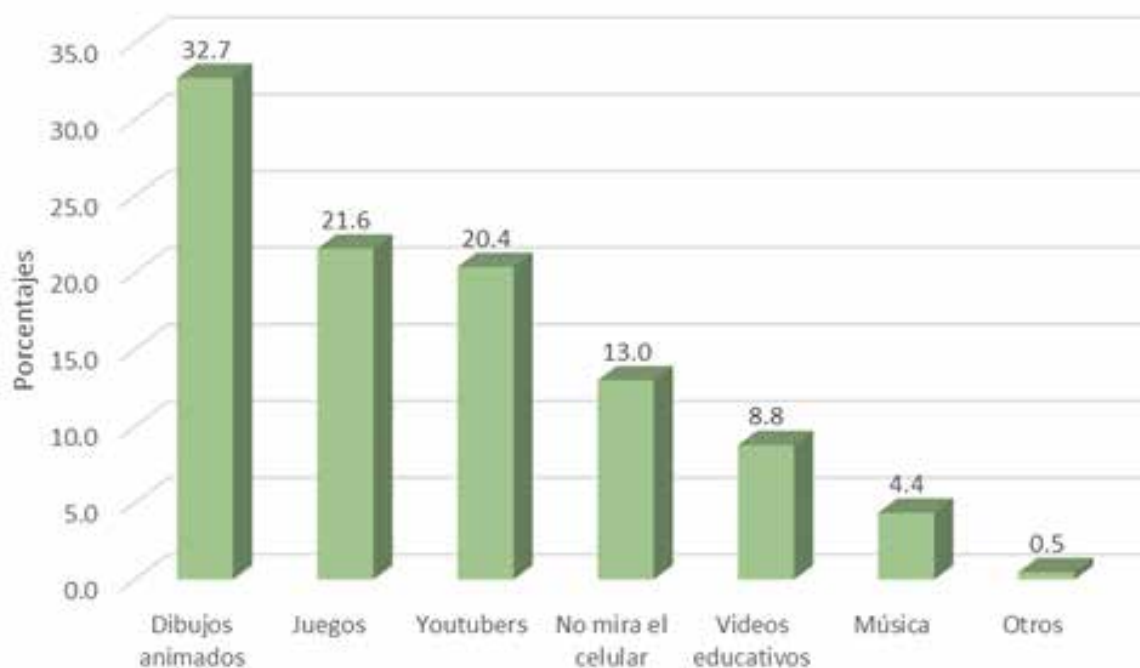
Tabla N° 45 - Diálogo con el niño durante o después de mirar TV según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	29,7%	38,7%
Frecuentemente	47,95%	33,6%
Muy pocas veces	17,3%	20,6%
Nunca	5,1%	7,1%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Según los encuestados, el contenido que los niños consumen con mayor frecuencia en el celular son los dibujos animados, lo cual coincide con los formatos preferidos al mirar televisión. Sin embargo, solo el 32 % los menciona en este dispositivo, lo que representa un porcentaje menor en comparación con su consumo televisivo (ver Gráfico N° 22).

Gráfico N° 22. Contenido que mira por el celular (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Cuando se separa por ámbito, se observa que no hay mucha diferencia entre los niños del ámbito urbano y del rural en cuanto a elección del contenido que ven por celular (ver Tabla N° 46).

Tabla N° 46 - Contenido que el niño mira por el celular según ámbito (Corrientes, 2024)

Celular	Ocupación	
	Docentes	Otros
Dibujos animados	33,6%	32,5%
Juegos	21,7%	21,5%
Youtubers	13,6%	21,4%
No mira celular	17,7%	12,1%
Videos educativos	8,4%	8,2%
Música	4,1%	4,4%
Otros	1,0%	0,9%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Por otra parte, en la Tabla N° 47 se observa que no hay muchas variaciones en cuanto a los contenidos que miran los niños en el celular en base al nivel de escolaridad de los padres. Sin embargo, en los hogares con padres que alcanzaron a estudiar en el nivel superior, los niños sí miran videos educativos (9,6%). En este sentido, emerge una diferencia significativa con respecto a otros hogares: el celular, además de un medio para el entretenimiento (dibujos animados, juegos, youtubers, etc.), también se constituye en un medio para aprender nuevos saberes, temas, historias.

Tabla N° 47 - Contenido que el niño mira por el celular según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Celular	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Dibujos animados	36,0%	34,6%	32,7%	28,4%
Juegos	20,0%	19,5%	21,8%	25,0%
Youtubers	18,2%	19,9%	20,9%	20,0%
No mira celular	16,0%	14,9%	11,3%	13,0%
Videos educativos	0,0%	0,3%	0,4%	9,6%
Música	3,1%	3,2%	4,8%	5,5%
Otros	0,9%	0,4%	0,4%	0,7%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En los datos obtenidos al separar por ocupación de quien respondió el cuestionario, no hay diferencias significativas en cuanto al contenido que mira el niño por celular; los porcentajes se mantienen (ver Tabla N° 48).

Tabla N° 48 - Contenido que el niño mira por el celular según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Celular	Ámbito	
	Rural	Urbano
Dibujos animados	30,3%	32,9%
Juegos	25,5%	21,4%
Youtubers	17,0%	20,6%
No mira celular	12,7%	12,9%
Videos educativos	9,3%	8,5%
Música	5,7%	4,3%
Otros	0,8%	0,6%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Más de la mitad (54%) dijo que está una hora con el celular (ver Gráf. N° 23), es decir, menos tiempo que con la televisión. Además, en el ámbito rural hay menos uso del celular que en el urbano.

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. Le doy un rato y después le digo: “Yo tengo que usar”, y entonces me dan y no tienen problema, salen a jugar después y se olvidan otra vez (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

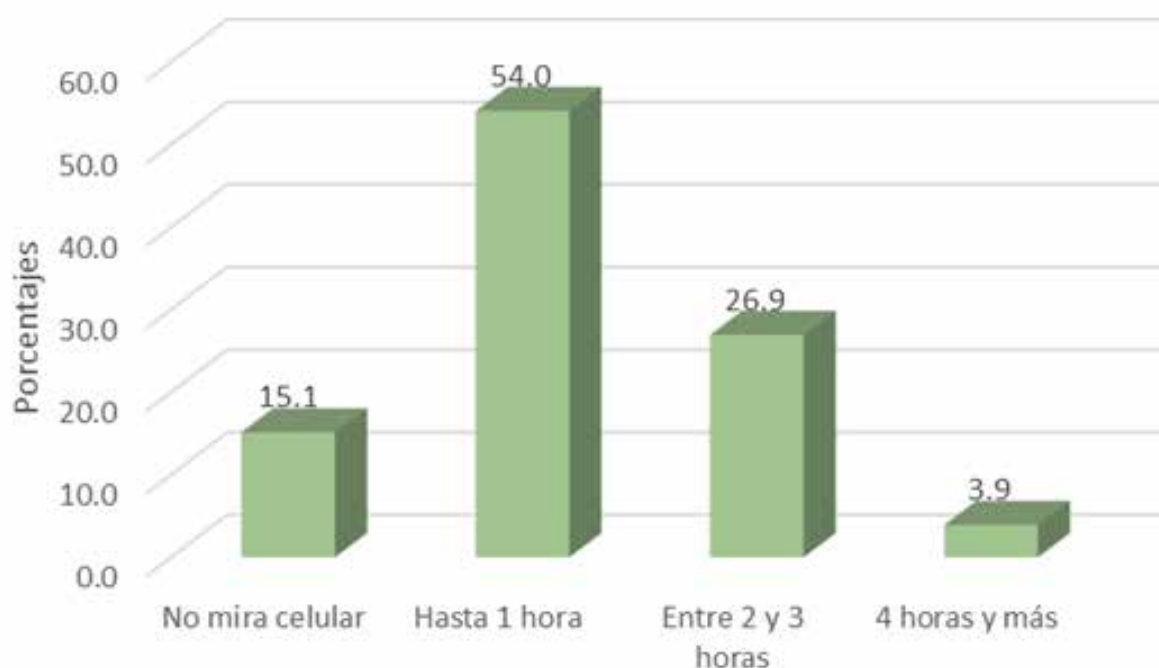
En las entrevistas en profundidad, se puso de manifiesto que los padres ejercen mayor control sobre los contenidos que visualizan los niños en el celular y el tiempo que permanecen con él, así como también son más cuidadosos en la preservación del aparato, ya que es un instrumento de comunicación, de trabajo y personal.

Madre 1: Los míos es cuando tiene carga la tele nomás, porque se le carga. Porque celular nada, porque el papá no les da, porque ellos no te saben cuidar; es un rato, miran bien tranquilos y después se pelean y chau tu celular.

Madre 2: Eso pasa sí... (Risas).

Madre 1: Y cuando tiene carga la tele miran de ahí y pueden pasar un rato, pero no me parece que sea mucho. No les interesa (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Gráfico N° 23. Frecuencia con la que los niños miran el celular (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

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 (ver Tabla N° 49).

Tabla N° 49 - Frecuencia con la que los niños miran el celular según ámbito (Corrientes, 2024)

Frecuencia	Ámbito	
	Rural	Urbano
No mira el celular	20,1%	14,4%
Hasta 1 hora	58,9%	53,3%
Entre 2 y 3 horas	18,0%	28,2%
Entre 4 y más	3,0%	4,1%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

No hay una diferencia significativa con respecto a la frecuencia con la que los niños miran el celular según el nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (ver Tabla N° 50). Sin embargo, podría considerarse que aquellos padres que no tienen ningún tipo de escolaridad son quienes menos ofrecen el uso de este dispositivo a sus hijos, quizás porque no lo poseen.

Tabla N° 50 - Frecuencia con la que los niños miran el celular según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Frecuencia	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
No mira el celular	18,2%	17,5%	13,3%	15,5%
Hasta 1 hora	63,1%	58,2%	53,3%	45,9%
Hasta 2 y 3 horas	13,8%	21,8%	29,2%	33,3%
Hasta 4 y más	4,9%	2,5%	4,2%	5,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

De igual manera, no se pueden apreciar diferencias significativas en la frecuencia con la que los niños miran el celular según el tipo de ocupación de quien respondió el cuestionario. En líneas generales, se puede identificar que hay un mayor porcentaje de docentes (49,3%) y de quienes poseen otras ocupaciones (54,4%) que le permiten al niño que mire el celular hasta una hora. También, a medida que se va aumentando la cantidad de horas, va disminuyendo el porcentaje (ver Tabla N°51).

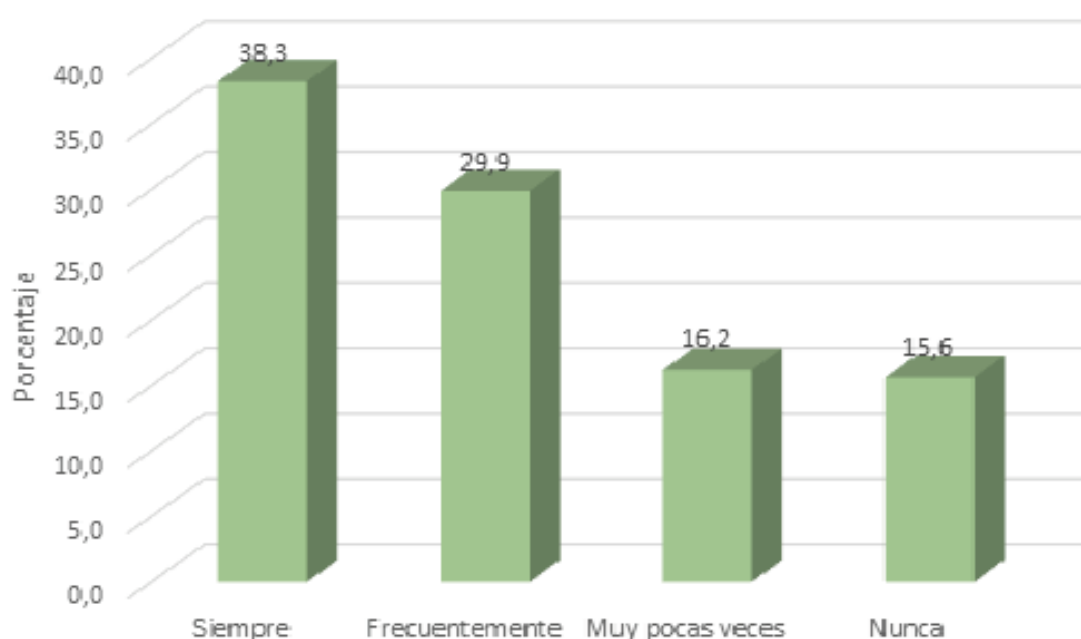
Tabla N° 51 - Frecuencia con la que los niños miran el celular según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Frecuencia	Ocupación	
	Docentes	Otros
No mira el celular	15,0%	15,1%
Hasta 1 hora	49,3%	54,4%
Entre 2 y 3 horas	30,3%	26,7%
Entre 4 y más	5,4%	3,8%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Solo un 38% dijo que conversan durante o después de mirar el celular sobre el contenido (ver Gráf. N° 24). En las entrevistas en profundidad, los padres señalaron que, en general, son los niños quienes tienen la iniciativa para conversar sobre lo que estuvieron viendo.

Gráfico N° 24. Diálogo con el niño durante o después de mirar el celular (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Al analizar los datos según ámbito, se observa que los padres del entorno rural son quienes más conversan con sus hijos durante o después de visualizar algún contenido en el celular, aunque son quienes menos tiempo le dedican a esta práctica (ver Tabla N° 52). En síntesis, los niños del ámbito rural tienen menos acceso a las pantallas (tanto televisor como celular), pero más tiempo de conversación con los padres.

Tabla N° 52 - Diálogo con los niños durante o después de mirar el celular según ámbito (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	41,2%	37,9%
Frecuentemente	22,7%	30,9%
Muy pocas veces	14,8%	16,4%
Nunca	21,3%	14,8%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

No existen diferencias significativas con respecto al nivel de escolaridad (ver Tabla N° 53).

Tabla N° 53 - Diálogo con los niños durante o después de mirar el celular según el nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	43,1%	39,7%	39,0%	32,0%
Frecuentemente	16,6%	25,2%	31,4%	37,9%
Muy pocas veces	19,4%	16,8%	15,9%	15,1%
Nunca	20,9%	18,3%	13,7%	15,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Con respecto al diálogo con los niños durante o después de mirar el celular según la ocupación de quien respondió el cuestionario, se puede apreciar que quienes no son docentes son los que más afirman dialogar siempre con el niño (38,9%). En cambio, entre los docentes predomina la opción del diálogo frecuente (44,8%). (Ver Tabla N° 54).

Tabla N° 54 - Diálogo con los niños durante o después de mirar el celular según la ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	26,9%	38,9%
Frecuentemente	44,8%	29,1%
Muy pocas veces	13,9%	16,3%
Nunca	14,4%	15,7%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

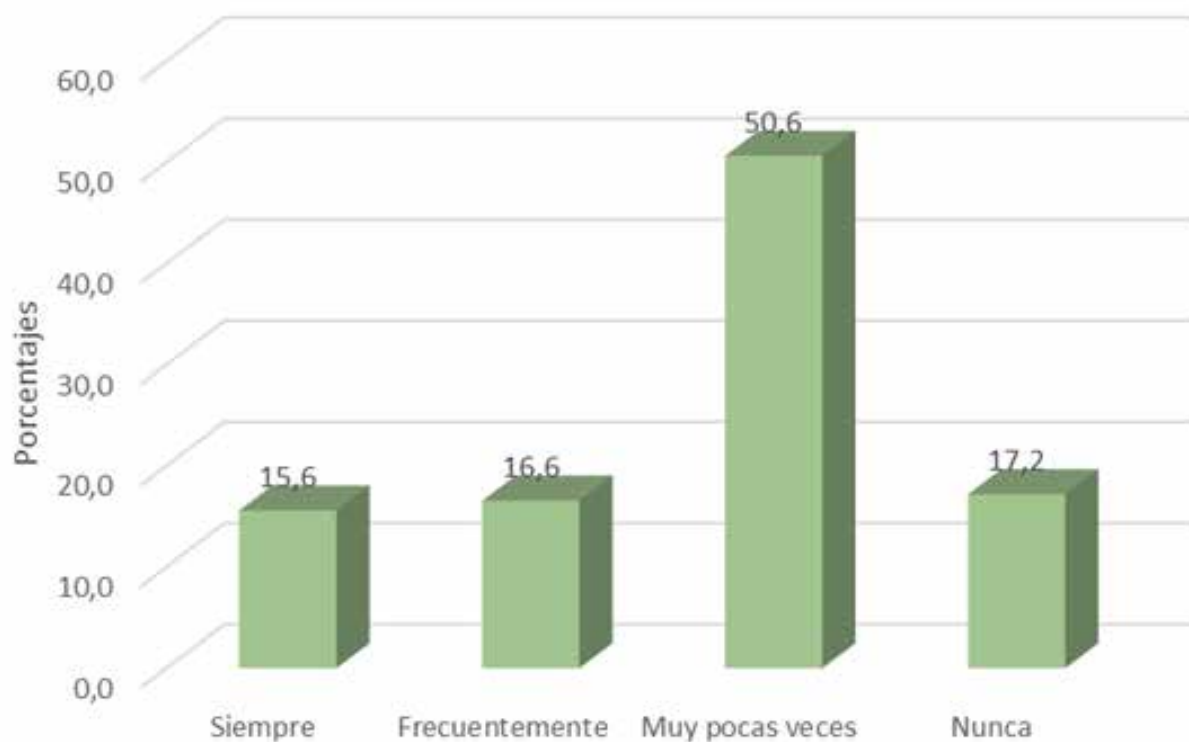
Por otra parte, la mitad de los encuestados (51%) señala que muy pocas veces asiste con los niños a eventos culturales infantiles (obras de teatro, títeres, circos, recitales, etc.). En Corrientes se presenta una diferencia entre las ofertas de la Capital y del interior. En el caso de la Capital, la municipalidad comunica y publica a través de las redes sociales los diferentes eventos infantiles, los cuales muchas veces se encuentran descentralizados en los barrios periféricos. Las madres comentan que los familiares les comparten esta información. En la ciudad, hay mayor divulgación y difusión de los eventos gracias a la conectividad (ver Gráf. N° 25).

En cambio, en el interior, la mayoría de los padres sostiene que los eventos se desarrollan únicamente en fechas importantes como el Día del Niño o en temporadas determinadas como las vacaciones de invierno o verano. No obstante, tanto en Capital como en el interior, los niños participan de eventos culturales propios de la provincia, como las ferias de libros, los carnavales y otras fiestas populares como la del guiso, la del surubí, etc.

En las entrevistas, se presentó una confusión entre la idea de eventos culturales y otras actividades extraescolares como deportes, artes, manualidades, etc.

Faltan más cosas para los chiquitos, yo siento eso. A veces le digo a él que no sé a dónde llevarle, porque con el tema de que los papás trabajamos, ellos necesitan desconectarse un poco de eso, no solamente del jardín. O sea, porque acá aprenden, pero falta algo más para ellos, por ejemplo, como pintura, crear (Madre, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Gráfico N° 25. Asistencia de los niños a eventos culturales infantiles (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Como se observa en la Tabla N° 55, no hay mucha diferencia en cuanto al ámbito urbano y el rural.

Tabla N° 55 - Asistencia de los niños a eventos culturales infantiles según ámbito (Corrientes, 2024)

Eventos culturales	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	17,8%	15,3%
Frecuentemente	11,6%	17,3%
Muy pocas veces	46,5%	51,3%
Nunca	24,1%	16,1%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Una cuarta parte de los padres que no tienen ningún nivel de escolaridad contestaron que siempre acompañan a los niños a eventos culturales, y otra cuarta parte dijeron que nunca los llevan. Si comparamos con quienes tienen nivel superior, un 90%, de alguna manera, asiste a eventos culturales infantiles con los niños (ver Tabla N° 56).

Tabla N° 56 - Asistencia de los niños a eventos culturales infantiles según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Eventos culturales	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	26,5%	16,5%	15,0%	12,4%
Frecuentemente	8,3%	11,5%	17,2%	26,5%
Muy pocas veces	39,0%	50,8%	51,6%	51,1%
Nunca	26,2%	21,2%	16,2%	10,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Se observa que la mitad de los entrevistados docentes (51%) muy pocas veces acompañan a eventos culturales, al igual que quienes poseen otras ocupaciones (43,9%). Sin embargo, si se suma “siempre” y “frecuentemente”, un 48,5% de los familiares docentes se interesan en que los niños asistan a eventos culturales contra un 31,3% del resto (ver Tabla N° 57).

Tabla N° 57 - Asistencia de los niños a eventos culturales infantiles según la ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Eventos culturales	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	13,3%	15,7%
Frecuentemente	35,2%	15,6%
Muy pocas veces	43,9%	51%
Nunca	7,6%	17,7%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Si bien se dijo que en Capital hay más ofertas de eventos culturales infantiles que en el resto de la provincia, eso no significa que se aprovechen los mismos (ver Tabla N° 58).

Tabla N° 58 - Asistencia de los niños a eventos culturales infantiles según departamento (Corrientes, 2024)

Departamento	Eventos culturales				
	Siempre	Frecuentemente	Muy pocas veces	Nunca	Total
Bella Vista	12,90%	15,50%	53,50%	18,10%	100%
Berón de Astrada	14,30%	11,40%	57,20%	17,10%	100%
Capital	10,80%	17,60%	54,20%	17,40%	100%
Concepción	25,30%	20,00%	47,10%	7,60%	100%
Curuzú Cuatiá	16,80%	18,60%	52,80%	11,80%	100%
Empedrado	27,90%	14,70%	29,50%	27,90%	100%
Esquina	20,20%	16,70%	46,80%	16,30%	100%
General Alvear	12,80%	11,00%	54,20%	22,00%	100%
General Paz	16,80%	12,90%	51,50%	18,80%	100%
Goya	15,90%	18,20%	44,10%	21,80%	100%
Itatí	17,40%	14,10%	56,50%	12,00%	100%
Ituzaingó	19,70%	16,40%	45,70%	18,20%	100%
Lavalle	19,20%	18,10%	48,40%	14,30%	100%
Mburucuyá	0,00%	25,00%	50,00%	25,00%	100%
Mercedes	16,40%	19,00%	48,30%	16,30%	100%
Monte Caseros	14,60%	18,90%	49,80%	16,70%	100%
Paso de Los Libres	18,90%	11,00%	53,30%	16,80%	100%
Saladas	23,50%	16,00%	43,00%	17,50%	100%
San Cosme	7,90%	18,10%	62,20%	11,80%	100%
San Luis Del Palmar	24,60%	8,10%	52,50%	14,80%	100%
San Martín	17,30%	21,60%	37,70%	23,40%	100%
San Miguel	18,80%	37,50%	31,30%	12,50%	100%
San Roque	12,60%	16,20%	48,00%	23,20%	100%
Santo Tomé	15,80%	14,30%	53,00%	16,90%	100%
Sauce	20,30%	11,90%	44,10%	23,70%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Como muy pocos niños asisten a eventos culturales, esto hace que tampoco puedan comentarlos (ver Gráf. N° 26). Este tipo de actividades constituyen experiencias significativas, son potenciadoras del desarrollo de la conversación y activan el lenguaje de los niños.

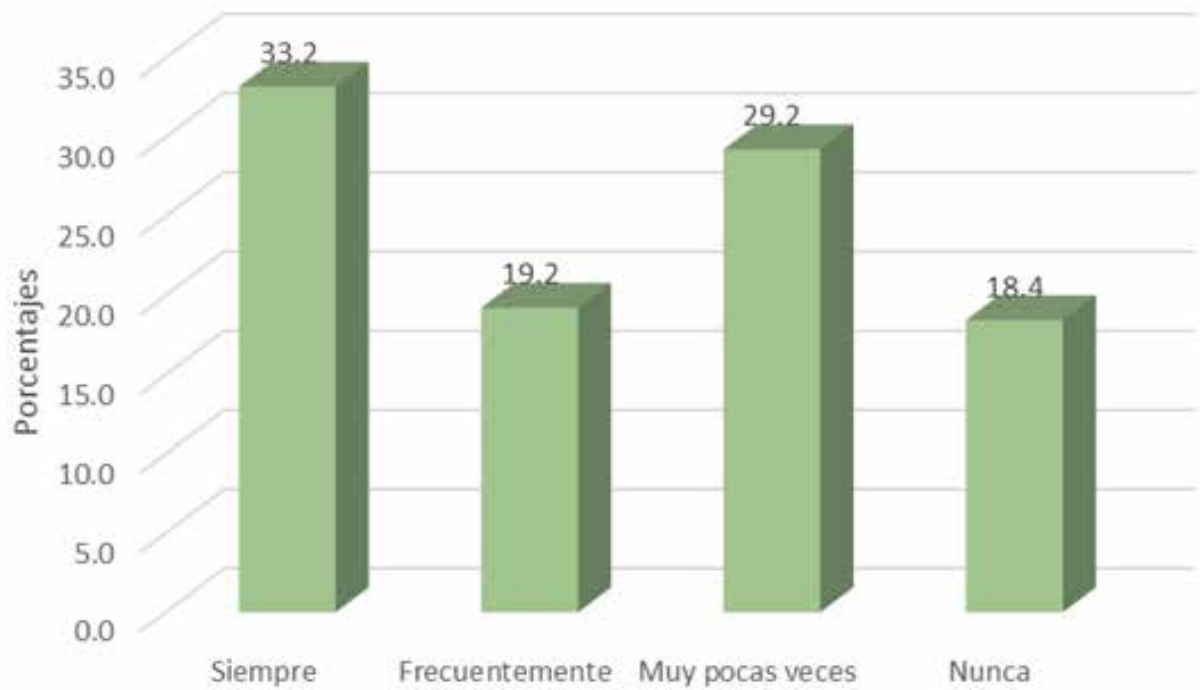
Entrevistadora: ¿Van a espectáculos infantiles o no con los chicos? Por ejemplo, cine, títeres, circo.

Padre: Cine, circo. El circo le marca mucho. Sí, le llevamos. Tuvimos la oportunidad de llevarle a un circo que estaba en Resistencia y sí se acordaban de todo.

Entrevistadora: ¿Y hablan después de eso o no?

Padre: A todos les cuenta: "Tenés que ir. Vos sabés que había uno que volaba así y otro se tiró en la red y las motos...". La verdad que esa experiencia fue muy linda con ellos (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Gráfico N° 26. Diálogo con el niño después de asistir a eventos culturales (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Tampoco hay diferencia en cuanto al ámbito y el diálogo después de asistir a eventos culturales infantiles (ver Tabla N° 59).

Tabla N° 59 - Diálogo con el niño después de asistir a eventos culturales infantiles según ámbito (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	33,5%	33,1%
Frecuentemente	14,9%	19,8%
Muy pocas veces	26,5%	29,6%
Nunca	25,1%	17,5%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay una leve tendencia entre “frecuentemente” y “muy pocas veces” que va en aumento según el nivel de escolaridad. Luego, se observa que quienes no tienen ningún nivel de escolaridad dicen que dialogan “siempre” (37%) o “nunca” (29%) más que el resto (ver Tabla N° 60).

Tabla N° 60 - Diálogo con el niño después de asistir a eventos culturales infantiles según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	36,6%	33,0%	33,2%	32,4%
Frecuentemente	12,6%	16,0%	19,5%	26,1%
Muy pocas veces	22,2%	28,8%	29,8%	30,2%
Nunca	28,6%	22,2%	17,5%	11,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Las opciones “siempre” y “frecuentemente” suman un 65% de familiares docentes que dicen que dialogan con los niños después de asistir a eventos infantiles, a diferencia de los otros que en esta suma dan 52% (ver Tabla N° 61).

Tabla N° 61 - Diálogo con el niño después de asistir a eventos culturales infantiles según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	32,0%	33,2%
Frecuentemente	32,6%	18,5%
Muy pocas veces	26,6%	29,3%
Nunca	8,8%	19,0%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Cuando se les preguntó a quienes contestaban el cuestionario si leían delante del niño, un 59% respondió que algunos días de la semana (ver Gráf. N° 27). Sin embargo, en las entrevistas en profundidad, casi todos los entrevistados mencionaron que no les gustaba leer. Muchas madres comentaron que no contaban con tiempo suficiente para leer a sus niños por diversos motivos, por ejemplo, los quehaceres del hogar, el cuidado de los mismos, etc.

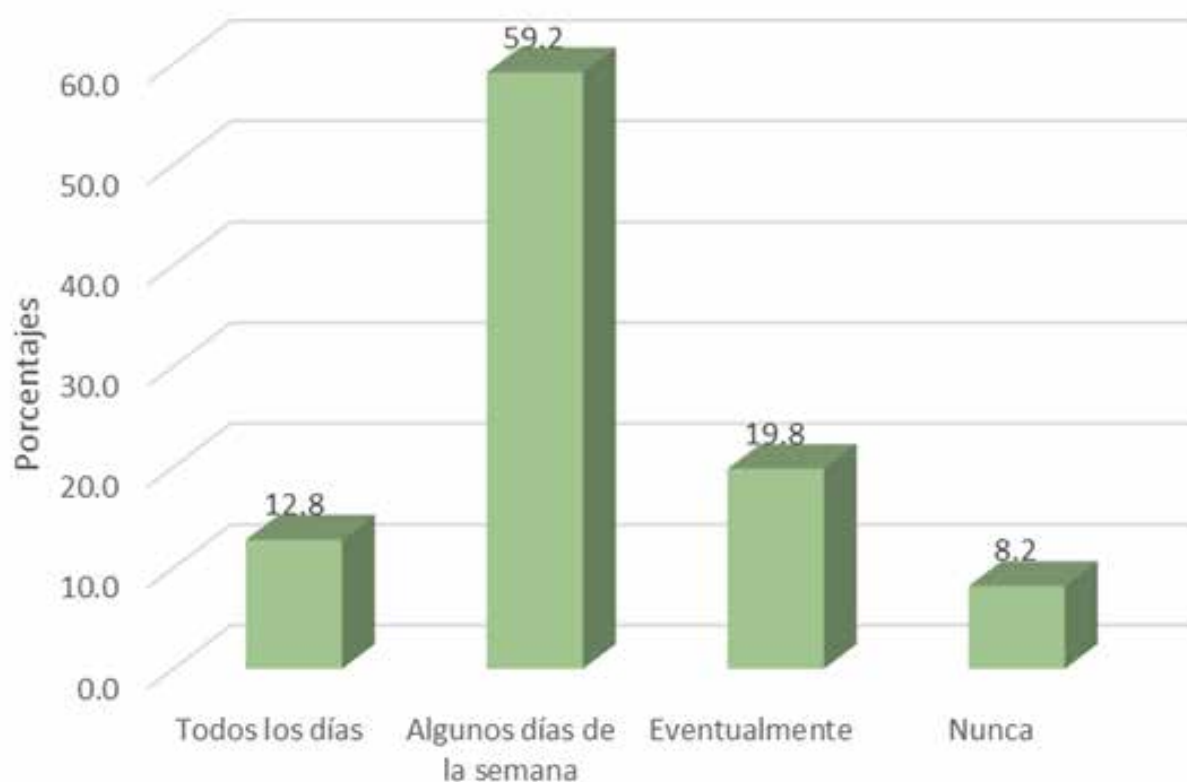
En relación a esto, es importante tener presente que la alfabetización de los niños está relacionada con su participación en diversas experiencias que se incorporan a su exploración autónoma del lenguaje escrito. Esto incluye observaciones de otras personas que llevan a cabo actividades de lectura y escritura, así como la interacción con otros.

Madre 1: Sí, pero cuando tenés tiempo, porque si tenés criaturas chiquitas... Yo, por ejemplo, tengo uno de dos años.

Madre 2: Son inquietos.

Madre 1: El tiempo que le tengo que dar a él es cuando mi niño está en el Jardín que viene a la mañana y cuando duerme la siesta tengo tiempo para mí un ratito, pero duerme uno y el otro no. El más grande no duerme (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Gráfico N° 27. Lectura delante del niño (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

No se manifestaron grandes diferencias entre los ámbitos urbano y rural respecto a la frecuencia de la lectura de libros, revistas o diarios delante del niño (ver Tabla N° 62).

Tabla N° 62 - Lectura delante del niño según ámbito (Corrientes, 2024)

Lectura delante del niño	Ámbito	
	Rural	Urbano
Todos los días	15,6%	12,4%
Algunos días de la semana	59,2%	59,1%
Eventualmente	14,8%	20,6%
Nunca	10,4%	7,9%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

No se observa una tendencia en cuanto a la lectura delante del niño según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario, excepto cuando se responde “eventualmente” (la relación es directamente proporcional) y “nunca” (que es inversamente proporcional). (Ver Tabla N° 63).

Tabla N° 63 - Lectura delante del niño según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Lectura delante del niño	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Todos los días	15,7%	11,9%	11,4%	17,8%
Algunos días de la semana	59,7%	61,3%	59,0%	55,7%
Eventualmente	11,4%	16,1%	22,1%	22,3%
Nunca	13,2%	10,7%	7,5%	4,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Donde sí hay diferencia es en cuanto a la ocupación. Los docentes son los que manifestaron en mayor proporción que leen delante de los niños. Esto probablemente esté vinculado a las tareas propias de la profesión, como lecturas obligatorias (ver Tabla N° 64).

Tabla N° 64 - Lectura delante del niño según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Lectura delante del niño	Ocupación	
	Docentes	Otros
Todos los días	24,6%	12,2%
Algunos días de la semana	55,3%	59,4%
Eventualmente	16,1%	20,0%
Nunca	4,0%	8,4%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Como se dijo anteriormente, la mayoría de las familias posee libros infantiles (70%); sin embargo, 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 en profundidad 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. En cuanto 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 celular.

Entrevistadora: ¿Y ustedes les leen a sus hijos?

Algunas mamás: Sí.

Entrevistadora: ¿En qué momento del día?

Madre 1: Antes de dormir.

Entrevistadora: ¿Siempre?

Madre 1: Así se duermen.

Madre 2: A la siesta después del baño, un ratito.

Entrevistadora: ¿Y ellos les piden que les lean?

Madre 1: Sí.

Entrevistadora 2: ¿O también nace de ustedes?

Madre 3: Nace más de ellos que de nosotros.

Madre 4: Encuentro en el celular un cuento y después lo guardo.

Madre 5: Más que nada por ahí por el tema de los quehaceres de la casa, si nos da el horario.

Madre 4: Nosotros más así a la tardecita, ya nos encerramos. Ahí nos ponemos a leer, porque es nuestro tiempo de calidad ahí. Ahora se nos fundió la televisión. Nos quedamos sin televisión. Por eso estamos ahí. Ayer estaban poniéndose un vestido mío, que se disfrazan y así, ahí hacemos todas esas cosas (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

En las entrevistas se identificaron prácticas familiares que favorecen la apropiación del sistema de escritura, como el señalamiento con el dedo durante la lectura por

parte de los adultos. Esta acción permite que los niños establezcan una correspondencia entre la oralidad y el texto escrito, facilitando la comprensión de aspectos esenciales del sistema alfabético, tales como la direccionalidad de la escritura, la diferenciación gráfica de las letras y su asociación con los sonidos que representan.

Le voy leyendo y le voy mostrando lo que voy leyendo. Y ahí yo me di cuenta que ella empezaba a juntar, por ejemplo, donde dice “hace”, chiquitito, ella ya juntaba. Y el abecedario, por ejemplo, a ella le costaba. 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).

Gráfico N° 28. Lee al niño (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Se advierte una pequeña diferencia a favor del ámbito rural en cuanto a la frecuencia de la lectura de cuentos, poemas y leyendas al niño (ver Tabla N° 65).

Tabla N° 65 - Lectura al niño según ámbito (Corrientes, 2024)

Lectura al niño	Ámbito	
	Rural	Urbano
Todos los días	12,8%	9,8%
Algunos días de la semana	63,4%	60,2%
Eventualmente	15,4%	22,8%
Nunca	8,4%	7,2%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 66 se observa que aquellos padres que no tienen ningún nivel de escolaridad son quienes, primordialmente, leen a sus hijos todos los días. En los otros casos, en general, no se observan grandes diferencias entre los porcentajes.

Tabla N° 66 - Lectura al niño según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Lectura delante del niño	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Todos los días	15,7%	9,8%	9,7%	10,9%
Algunos días de la semana	57,5%	62,0%	60,7%	58,7%
Eventualmente	11,7%	18,7%	23,1%	27,0%
Nunca	15,1%	9,5%	6,5%	3,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Nuevamente se destacan los docentes en cuanto a la lectura a los niños respecto a quienes tienen otras ocupaciones (ver Tabla N° 67).

Tabla N° 67 - Lectura al niño según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Lectura delante del niño	Ocupación	
	Docentes	Otros
Todos los días	13,0%	10,1%
Algunos días de la semana	60,1%	60,6%
Eventualmente	23,8%	21,7%
Nunca	3,1%	7,6%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

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 (ver Gráf. N° 35). En las entrevistas en profundidad se encontró, nuevamente, que el diálogo se da por la demanda de los niños, es decir, que los padres no propician espacios de intercambio, no lo ven como una oportunidad para contribuir al desarrollo de la alfabetización temprana 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 les volvés a preguntar alguna cosa y no saben y a veces ni escucharon lo que vos estuviste hablando. Entonces, es fácil de poner el lápiz, acá estoy leyendo y: "Mirame, si no me mirás, no te leo", y entonces ellos quieren escuchar el cuento, entonces se quedan a mirar...

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

Madre 1: A veces sí.

Madre 3: A veces sí.

Madre 2: Sí.

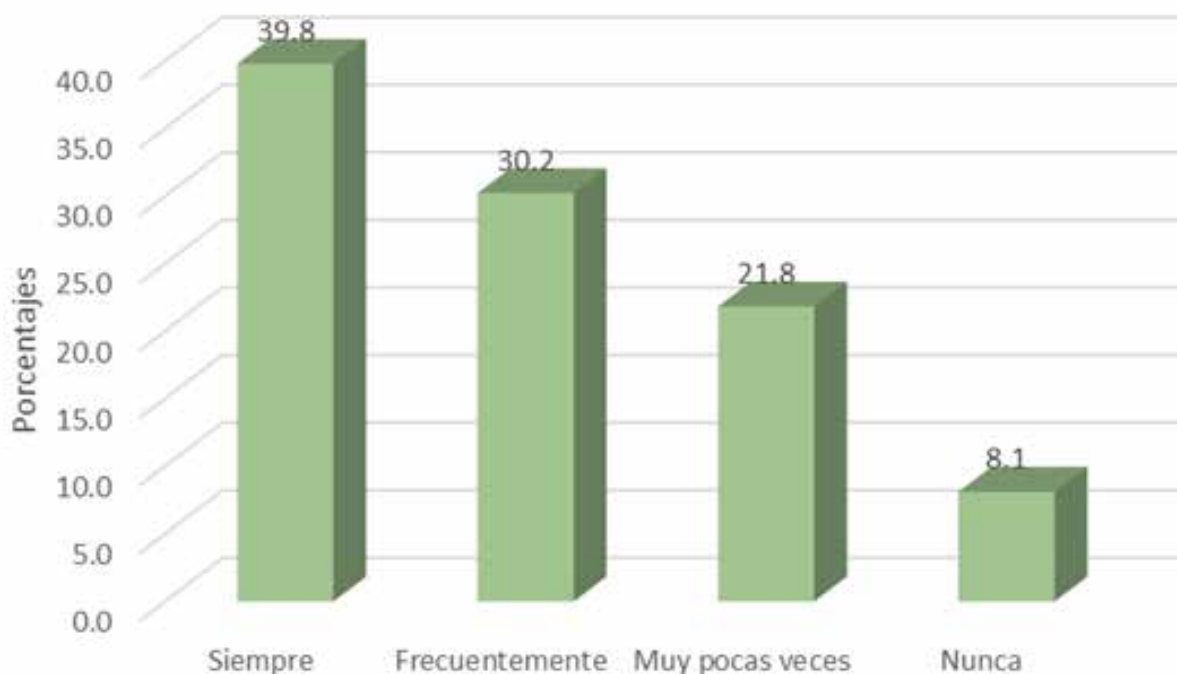
Madre 1: Muchas veces. Naomi, por ejemplo, a veces lleva el Rey León y después la semana que viene lleva otra vez y le digo: "¿Este otra vez?". Y leemos otra vez, y así...

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).

Gráfico N° 29. Diálogo con el niño durante o después de la lectura (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Se reconoce una diferencia a favor de los padres del ámbito rural, quizás porque tienen más tiempo para dedicarles a sus niños (ver Tabla N° 68).

Tabla N° 68 - Diálogo con el niño durante o después de la lectura según ámbito (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	43,2%	39,3%
Frecuentemente	25,5%	30,9%
Muy pocas veces	21,6%	21,8%
Nunca	9,7%	8,0%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Respecto al nivel de escolaridad, hay una relación directamente proporcional entre los que contestaron “frecuentemente” y el nivel de escolaridad. Sin embargo, la relación es inversa en este sentido (ver Tabla N° 69).

Tabla N° 69 - Diálogo con el niño durante o después de la lectura según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo con el niño	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	42,2%	39,3%	39,9%	42,5%
Frecuentemente	19,1%	23,9%	32,5%	38,2%
Muy pocas veces	21,8%	26,2%	21,2%	15,7%
Nunca	16,9%	10,6%	7,4%	3,6%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Los familiares docentes son quienes más dialogan con los niños durante o después de las lecturas (ver Tabla N° 70).

Tabla N° 70 - Diálogo con el niño durante o después de la lectura según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	44,2%	39,6%
Frecuentemente	41,4%	29,6%
Muy pocas veces	11,0%	22,4%
Nunca	3,4%	8,4%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

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

Entrevistadora: ¿Suelen leer los carteles en la calle los chicos?

Madre 1: Más por la imagen se guían: “Coca-Cola, parece Coca-Cola”. Y ya saben.

Entrevistadora: ¿Y les preguntan a ustedes para que lean?

Algunas mamás: Sí.

Madre 2: Mi hijo es re curioso: “Mami, ¿qué dice acá? ¿Qué dice acá? Que esto, que lo otro”.

Madre 1: Los míos, por ejemplo, el de primero ya lee bastante bien. Entonces, por ahí si no me pregunta a mí, le pregunta a él y le enseña. Pero como el de primero quiere que aprenda a la manera de él, un ratito nomás y después ya se pelean: “¡No, no es así porque...!”. O sino el de 5, por ejemplo, él quedó con que la “l” es un palito y no tiene punto. Entonces, desde que le cambió la seño: “¡Pero no! ¡No es así!”. Y ya quedó con eso (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Entrevistadora: Bien. En otras cosas que no sean necesariamente libros de cuentos, 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.

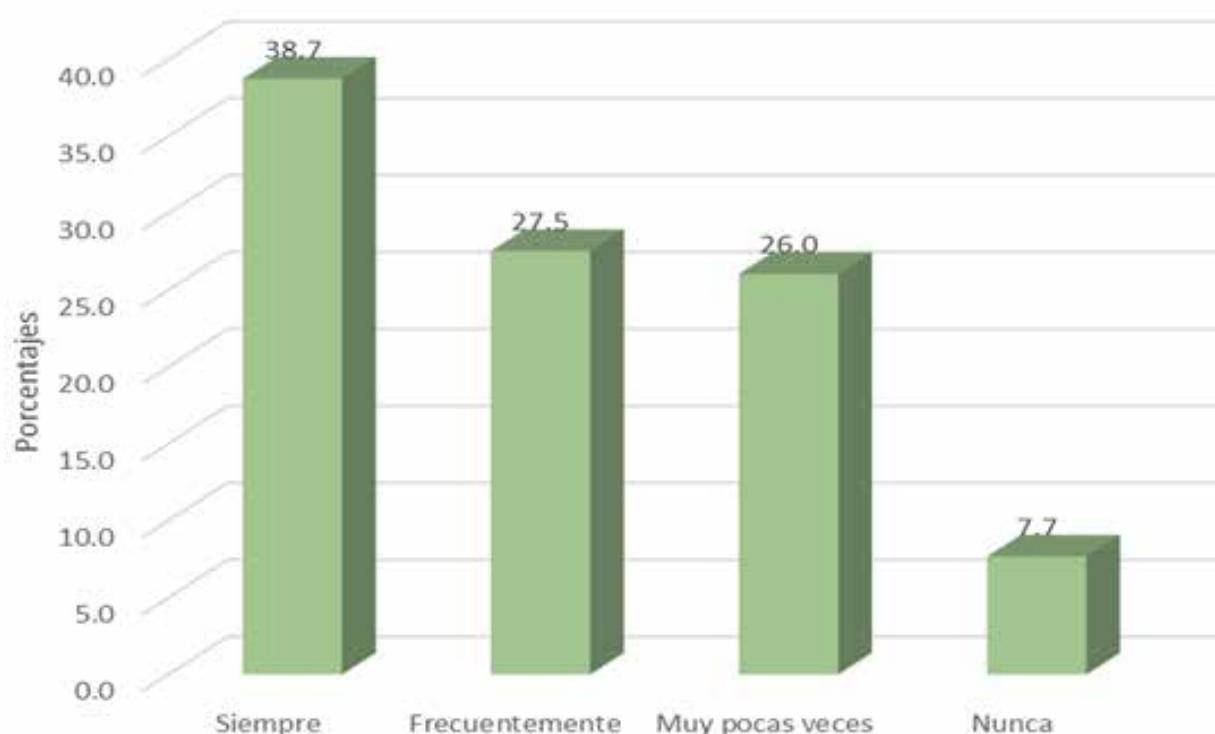
Entrevistadora: ¿Pero ellos van reconociendo las letras? ¿Entienden ya por su cuenta?

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).

Gráfico N° 30. Lectura de etiquetas, recetas, carteles al niño (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Aunque en el ámbito rural hay menos carteles que en las ciudades, se puede apreciar que son los padres de esta zona quienes más aprovechan las etiquetas, recetas y carteles para leer junto al niño (ver Tabla N° 71). Podría deberse a la contaminación visual por el exceso de carteles en las ciudades o a la costumbre de que los carteles estén ahí, entonces uno ya “no los ve”.

Tabla N° 71 - Lectura de etiquetas, recetas, carteles al niño según ámbito (Corrientes, 2024)

Lectura de etiquetas, recetas, carteles	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	40,5%	38,9%
Frecuentemente	22,4%	28,3%
Muy pocas veces	28,7%	25,7%
Nunca	8,4%	7,5%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La lectura de etiquetas, recetas, carteles y otros escritos del ambiente se aprovecha mejor según el nivel de escolaridad de los familiares adultos (ver Tabla N° 72).

Tabla N° 72 - Lectura de etiquetas, recetas, carteles al niño según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo con el niño	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	37,9%	38,8%	39,0%	38,0%
Frecuentemente	17,8%	21,0%	28,9%	38,3%
Muy pocas veces	28,9%	30,8%	25,0%	19,7%
Nunca	15,4%	9,4%	7,1%	4,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En general, son los docentes quienes aprovechan los escritos en el contexto para ejercitar la lectura ocasional de los niños (ver Tabla N° 73).

Tabla N° 73 - Lectura de etiquetas, recetas, carteles al niño según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Lectura de etiquetas, recetas, carteles	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	36,8%	38,9%
Frecuentemente	41,1%	26,8%
Muy pocas veces	19,0%	26,4%
Nunca	3,1%	7,9%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay un mayor porcentaje de encuestados que dicen que escriben con los niños “todos los días” (36%) y “algunos días a la semana” (51%), en comparación con los que leen con ellos. En general, aprenden primero a escribir su nombre, incentivados por las maestras.

La práctica de 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.

Algunos niños tienen la motivación de aprender a escribir porque es un medio para encontrar algún programa de televisión o en el celular. Pero tanto para aprender a leer como para aprender a escribir, se necesita de otro que enseñe y acompañe sistemáticamente.

Entrevistadora: Esas tareas que decís... ¿La seño les da cosas para hacer en la casa o son cosas que vos les das?

Madre: Escribir su nombre, por ejemplo. Pero él hasta escribir su nombre nomás, pero para hacer los números y eso, no. Sin embargo, su hermanita la más chiquita, la de sala de 4, vos le decís: “Vení a hacer tu nombre”, y ella copia como está. Vos le hacés los números y ella te hace. Y vos le decís: “Leé o escribí: “Mamá, papá”, y ella te hace. Pero el varón no, él no quiere, no. O sea, le cuesta escribir (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

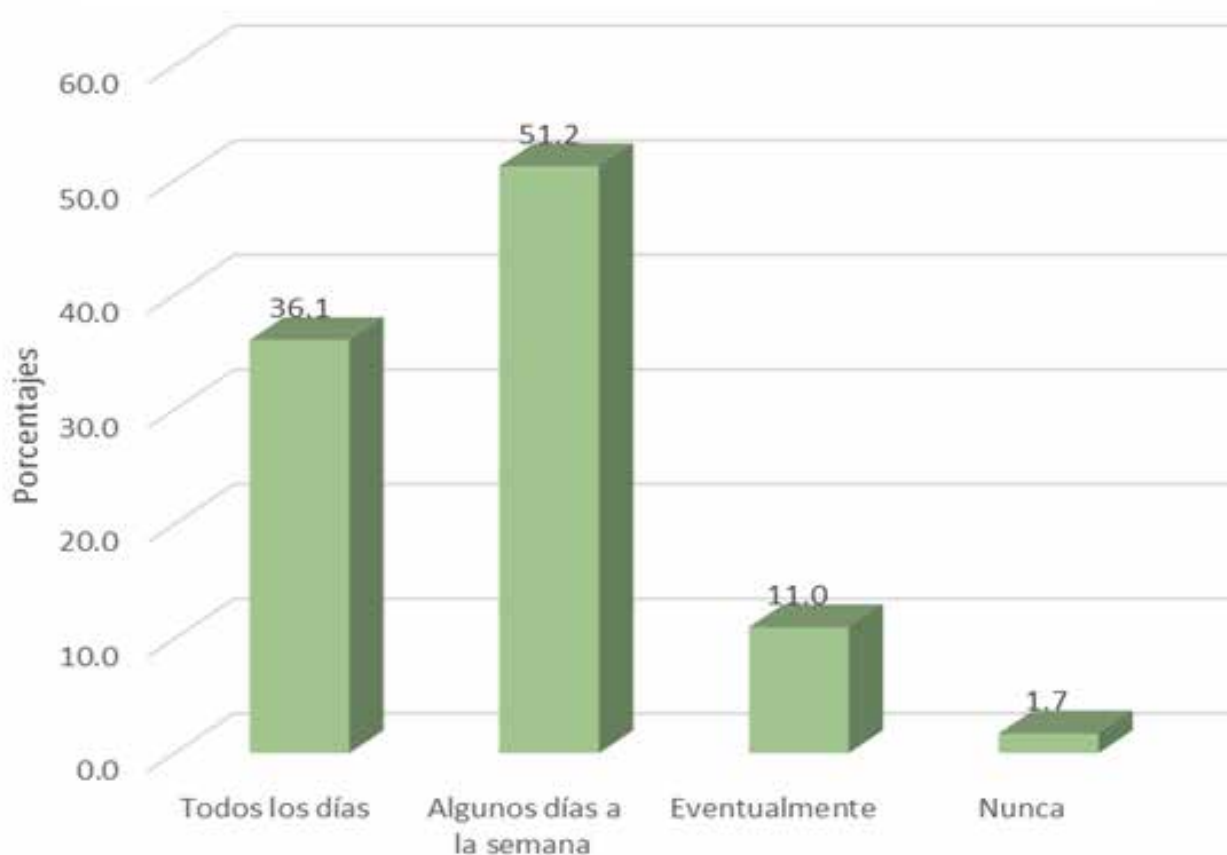
Aprende de la hermana [a usar el teclado] o sino le pide a la hermana y ahí hay un conflicto: la hermana quiere mirar una cosa y él quiere mirar otra. Pero notamos que anda muy bien, digamos, con el tema del teléfono a la tele, porque yo tengo conectada la netbook a la tele y bueno, con el mouse busca la flechita y así va buscando y la verdad que rápido (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

La maestra nos dijo: “Ayúdenle para que en primer grado no les cueste tanto”. No es obligación. Natael no quiere escribir cuando es muy larga la frase. De lo que le dan para escribir, escribe lo justo y necesario. Entonces, cuando termina la merienda nos sentamos a escribir (Madre, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024)

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

Madre: 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 (Madre, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Gráfico N° 31. Escritura junto al niño (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

No hay mucha diferencia en la frecuencia de la escritura colaborativa según el ámbito (ver Tabla N° 74).

Tabla N° 74 - Escritura junto al niño según ámbito (Corrientes, 2024)

Escritura	Ámbito	
	Rural	Urbano
Todos los días	39,1%	35,6%
Algunos días de la semana	47,4%	51,8%
Eventualmente	11,4%	10,9%
Nunca	2,1%	1,7%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a la escritura compartida, se observa que hay una relación directamente proporcional en quienes lo hacen algunos días de la semana, y su nivel de escolaridad es inversamente proporcional en quienes no lo hacen nunca (ver Tabla N° 75).

Tabla N° 75 - Escritura junto al niño según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Escribe junto al niño	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Todos los días	40,0%	37,2%	36,2%	32,2%
Algunos días de la semana	44,3%	50,1%	51,4%	55,0%
Eventualmente	11,1%	10,4%	11,1%	11,9%
Nunca	4,6%	2,4%	1,3%	0,9%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

No hay mucha diferencia entre la escritura compartida de quienes son familiares docentes y quienes tienen otras ocupaciones (ver Tabla N° 76).

Tabla N° 76 - Escritura junto al niño según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Escribe junto al niño	Ocupación	
	Docentes	Otros
Todos los días	35,7%	36,1%
Algunos días de la semana	53,3%	51,1%
Eventualmente	10,2%	11%
Nunca	0,8%	1,8%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En relación a las actividades de escritura que realiza junto al niño, un gran porcentaje (43%) menciona que hacen listas de compras y un 40% que escriben cartas y mensajes. En porcentajes menores, las familias mencionan que escriben el nombre propio, números, abecedario y palabras de interés, cuando estas categorías no estaban explícitas en el cuestionario (ver Gráf. N° 32). Esto se puede interpretar como que los padres entienden que las “actividades de escritura” son solamente aquellas en las que los niños son los que escriben y no las que el adulto modela la escritura y la realiza junto al niño.

Madre 1: Yo a la mía le hago abecedario y números de un lado, le hago abecedario y del otro lado le hago los números del 1 al 100 y el abecedario... a Naomi... muchas letras ya sabe, pero no todas.

Madre 2: No, todas no.

Madre 1: Todas no puede.

Madre 2: La mía también, el nombre sabe perfecto.

Madre 1: Pero le vamos...

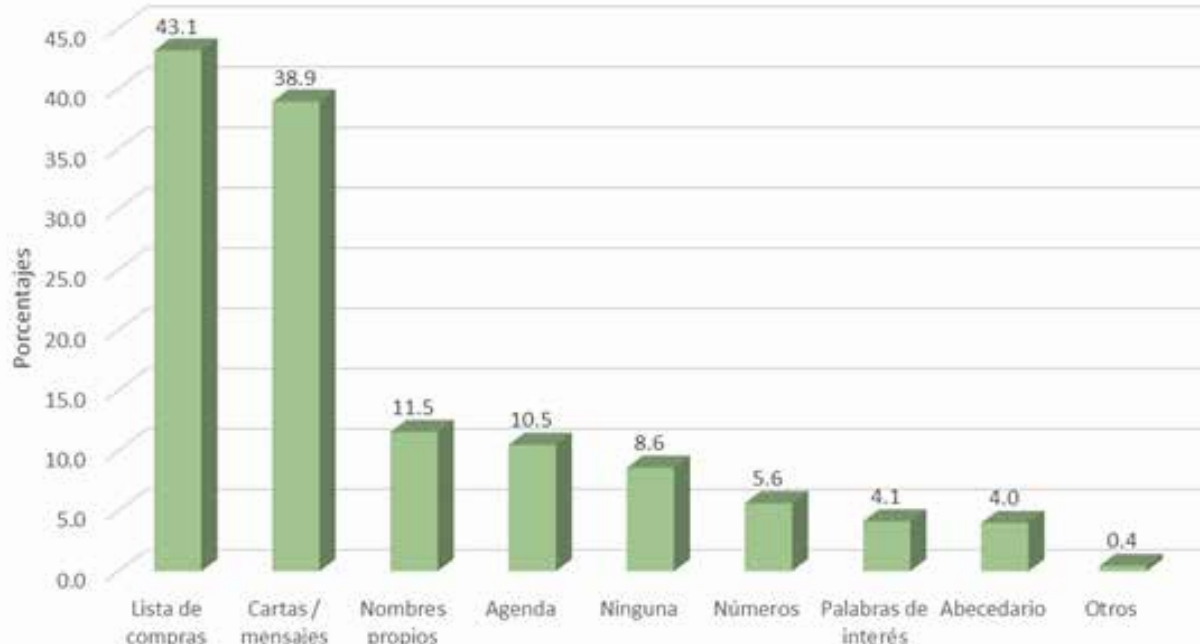
Entrevistadora: ¿Ella escribe?

Madre 2: Sí, escribe.

Entrevistadora: ¿Copia el nombre o escribe sola?

Madre 2: Claro, yo le escribo la palabra y ella escribe debajo (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Gráfico N° 32. Actividades de escritura que realiza con el niño (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Se observan algunas diferencias en las preferencias de escritura compartida con los niños según el ámbito de residencia. Si bien en ambos contextos se destacan las listas de compras como la actividad más frecuente, su uso es más elevado en el ámbito rural. Asimismo, en este mismo ámbito se registra un mayor porcentaje de adultos que no realizan ninguna actividad de escritura con el niño (ver Tabla N° 77).

Tabla N° 77 - Actividades de escritura junto al niño según ámbito (Corrientes, 2024)

Actividades de escritura	Ámbito	
	Rural	Urbano
Lista de compras	48,2%	42,4%
Cartas/mensajes	31,4%	39,8%
Nombres propios	10,4%	11,9%
Agenda	9,4%	10,6%
Ninguna	12,4%	8,0%
Números	5,3%	5,7%
Palabras de interés	3,7%	4,4%
Abecedario	3,7%	4,2%
Otros	0,3%	1,2%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 78 se puede observar que aquellos familiares que accedieron al nivel superior son quienes más escriben junto a los niños, desde el abecedario hasta el nombre propio e incluso otras palabras. En lo que se refiere a la elaboración de listas de compras, aquellas personas que no tienen ningún nivel de escolaridad completado y quienes alcanzaron el nivel primario son quienes, principalmente, acompañan a los niños en esta actividad.

Tabla N° 78 - Actividades de escritura junto al niño según nivel de escolaridad de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Escritura	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Cartas/mensajes	25,5%	31,8%	40,7%	49,7%
Listas de compras	48,0%	48,9%	42,3%	33,1%
Nombres propios	5,2%	9,7%	12,1%	14,2%
Agenda	8,3%	8,0%	11,7%	12,3%
Palabras de interés	1,8%	1,8%	3,5%	7,5%
Números	2,8%	4,9%	6,4%	5,6%
Abecedario	1,2%	3,9%	4,2%	5,2%
Ninguna	18,5%	11,1%	7,3%	5,0%
Otros	1,8%	1,3%	2,8%	5,0%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Quienes son docentes, así como quienes tienen nivel superior, generalmente, se destacan por compartir la escritura de cartas/mensajes con los niños, más que otros formatos (ver Tabla N° 79).

Tabla N° 79 - Actividades de escritura junto al niño según ocupación de quien responde el cuestionario (Corrientes, 2024)

Escritura	Ocupación	
	Docentes	Otros
Cartas/mensajes	54,4%	38,0%
Lista de compras	32,0%	43,7%
Nombres propios	14,4%	11,4%
Agenda	13,3%	10,3%
Palabras de interés	4,8%	1,6%
Números	4,2%	5,7%
Ninguna	4,2%	8,8%
Abecedario	2,8%	4,2%
Otros	2,0%	1,4%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En relación con la enseñanza de la escritura, la mayoría de los encuestados manifiesta que suele escribir la palabra para que el niño la copie (62%), (ver Gráfico N° 33). En términos generales, las familias expresan la necesidad de recibir orientación por parte de los docentes sobre cómo acompañar este proceso. A su vez, la escuela espera que los padres se involucren activamente y dediquen tiempo adicional al desarrollo de la escritura. Sin embargo, según lo recabado en las entrevistas, si bien existe una demanda institucional hacia las familias para que acompañen este aprendizaje, dicha demanda no siempre se acompaña de lineamientos claros o estrategias concretas sobre cómo hacerlo.

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 le escriben y le dejan ahí? Te copio y te dejo, ¿o se sientan con ellas?

Madre 3: No, no.

Madre 1: Nos sentamos o si no es un desastre (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Ella escribe?

Madre 1: Sí, escribe.

Entrevistadora: ¿Copia el nombre o escribe sola?

Madre 1: Claro, yo le escribo la palabra y ella escribe debajo. (Murmullo general). (Afirmaciones generales).

Madre 2: Si es para copiar, Naomi es excelente, pero si es para que ella haga sola, no le puede... (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿E intentan escribir con ellos?

Mamás: Sí.

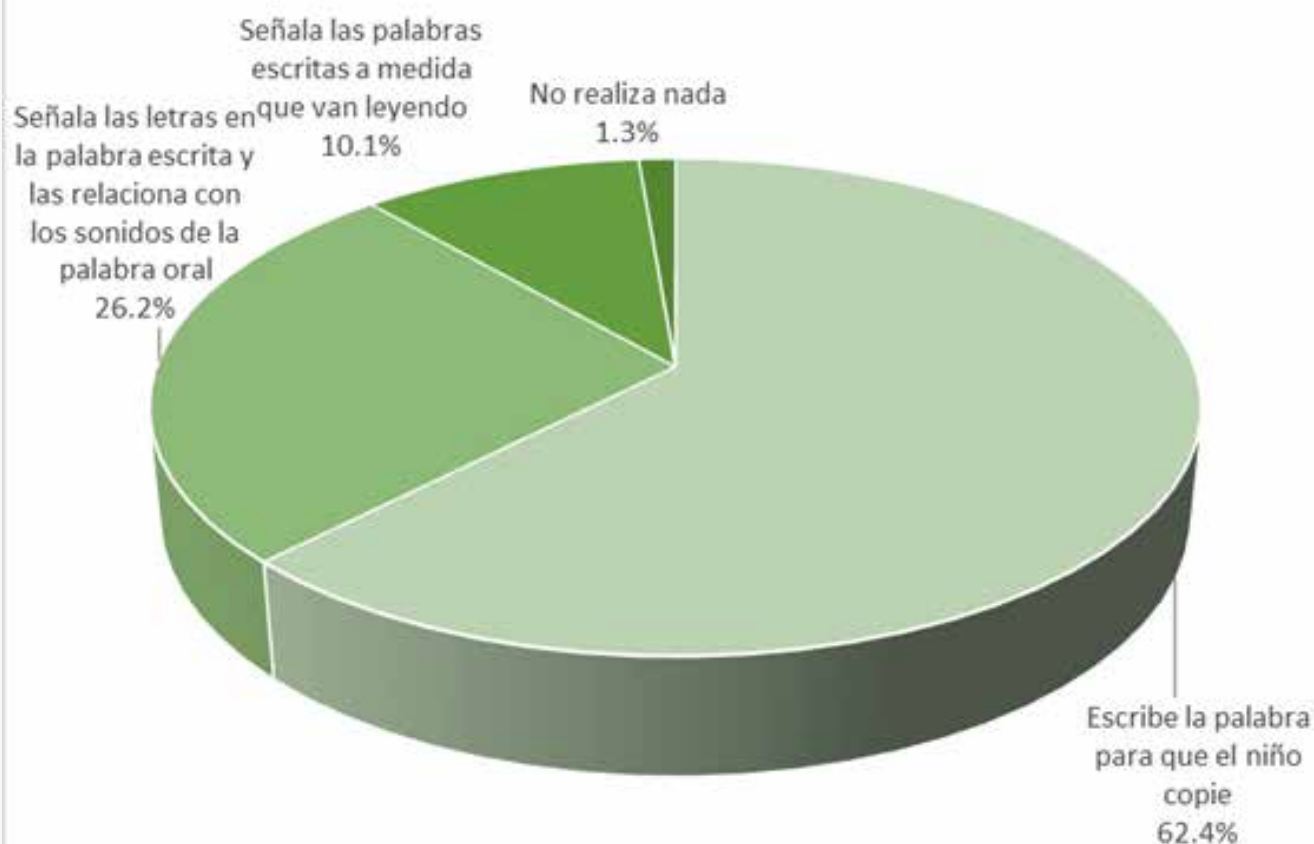
Mamá 2: Pero dicen: "La seño me enseña así. Así no es...".

Mamás: Sí. (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Entrevistadora: ¿Alguna otra técnica?

Madre: Yo, por ejemplo, le hago con sonidos. Porque ella escribía su nombre con todas las letras mezcladas. Yo tengo una compañera que es seño y me dijo: "Intentá con los sonidos". Entonces, yo empecé la A, la M, así y aprendió más rápido (Madre, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Gráfico N° 33. Enseñanza de escritura por parte de las familias (Corrientes, 2024)



Si se discrimina por ámbito, las familias del ámbito rural son las que más utilizan la técnica de escribir palabras para que el niño copie, aunque la diferencia no es muy notable. En general, son muy pocas las familias que articulan la lectura con la escritura para enseñarles a leer y a escribir a los niños (ver Tabla N° 80).

Tabla N° 80 - Enseñanza de la escritura por parte de las familias según ámbito (Corrientes, 2024)

Enseñanza de escritura	Ámbito	
	Rural	Urbano
Escribe la palabra para que el niño copie	66,9%	61,7%
Señala las letras en la palabra escrita y las relaciona con los sonidos de la palabra oral	22,2%	26,8%
Señala las palabras escritas a medida que va leyendo	8,9%	10,3%
Nada	2,0%	1,2%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

El tipo de enseñanza varía en función del nivel. Hay una relación directamente proporcional entre aquellos que señalan las letras en la palabra escrita y las relacionan con los sonidos de la palabra oral (ver Tabla N° 81).

Tabla N° 81 - Enseñanza de la escritura por parte de las familias según nivel de escolaridad (Corrientes, 2024)

Enseñanza de escritura	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Escribe la palabra para que el niño copie	64,9%	74,1%	61,0%	43,9%
Señala las letras en la palabra escrita y las relaciona con los sonidos de la palabra oral	19,4%	15,9%	27,2%	44,5%
Señala las palabras escritas a medida que va leyendo	10,2%	8,4%	11,0%	10,4%
Nada	5,5%	1,6%	0,8%	1,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a los familiares docentes, también se observa la preferencia de señalar las letras en la palabra escrita y relacionarlas con los sonidos de la palabra oral en más de la mitad de los encuestados; el doble del porcentaje de los que no son docentes que eligen esta forma de enseñar (ver Tabla N° 82).

Tabla N° 82 - Enseñanza de la escritura por parte de las familias según ocupación (Corrientes, 2024)

Enseñanda de escritura	Ocupación	
	Docentes	Otros
Escribe la palabra para que el niño copie	33,7%	63,9%
Señala las letras en la palabra escrita y las relaciona con los sonidos de la palabra oral	56,4%	24,6%
Señala las palabras escritas a medida que va leyendo	9,3%	10,1%
Nada	0,6%	1,4%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Un gran porcentaje de familias dice que enseña intencionalmente a leer y escribir (88%). (Ver Gráf. N° 34). Probablemente la enseñanza de la lectura quede subsumida en la respuesta, porque los resultados coinciden con los que afirman que “todos los días” y “algunos días de la semana” enseñan a escribir.

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.

Entrevistadora: ¿Intencionalmente ustedes les enseñan a leer y escribir o depende de qué es lo que ellos demandan nomás?

Madre: Y escribir más, mi nene al menos, a leer todavía no, porque él te dice: “Todavía no”. Le digo: “Pero tenés que aprender mi hijo, así ya sabés leer”. “Ah, así puedo leer tu Whatsapp”, me dice. Y la otra aprendió a leer (Madre, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

O por ahí si quiere escribir algo en la tele 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 le escribió, porque mandó un mensaje al papá y me escribió acá arriba y después le separó. Pero escribió todo, no hubo errores, nada. Identifican bien, él por lo menos lo que es la letra en mayúscula siempre (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

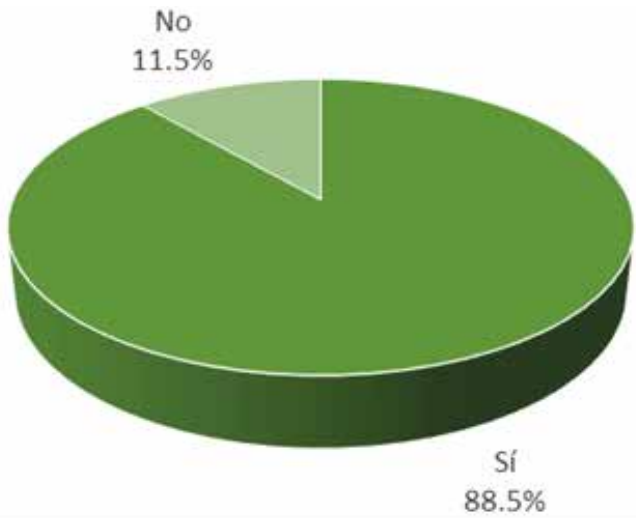
Cuando se preguntó explícitamente por la enseñanza de la lectura, algunas madres comentaron acerca de algunas estrategias que utilizan con sus hijos, fruto de ensayo y error o porque consultaron con alguna docente amiga. Por ejemplo, algunos padres van marcando con el dedo lo que van leyendo para que los niños asocien las palabras en formato oral al escrito, es decir, que van conociendo nociones relativas al sistema alfabético: la escritura tiene una orientación y las letras tienen diferentes formas y representan sonidos.

Madre: Si, 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, letra que dice hace. Por ejemplo, “chiquitito”. Así la frase ella ya juntaba. Y el abecedario a ella le costaba. Y empezó a leer así. Pero ahora a la del jardín no le encontré todavía la forma. Está recién 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)

Gráfico N° 34. Enseñanza intencional de lectura y escritura al niño de parte de la familia (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a la enseñanza intencional de la lectura y escritura, no hay mucha diferencia entre las familias de los ámbitos urbano y rural (ver Tabla N° 83).

Tabla N° 83 - Enseñanza intencional de lectura y escritura al niño por parte de las familias según ámbito (Corrientes, 2024)

Enseñanda intencional	Ámbito	
	Rural	Urbano
No	11,2%	11,5%
Si	88,8%	88,5%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Tampoco hay mucha diferencia cuando se cruza con la variable nivel de escolaridad (ver Tabla N° 84).

Tabla N° 84 - Enseñanza intencional de lectura y escritura al niño por parte de las familias según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Enseñanza intencional	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
No	13,8%	10,8%	10,6%	14,7%
Si	86,2%	89,2%	89,4%	85,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Tampoco hay mucha diferencia con respecto a quienes son docentes y quienes no (Ver Tabla N° 85).

Tabla N° 85 - Enseñanza intencional de lectura y escritura al niño por parte de las familias según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Enseñanda intencional	Ocupación	
	Docentes	Otros
No	18,4%	11,1%
Si	81,6%	88,9%
Total	100%	100%

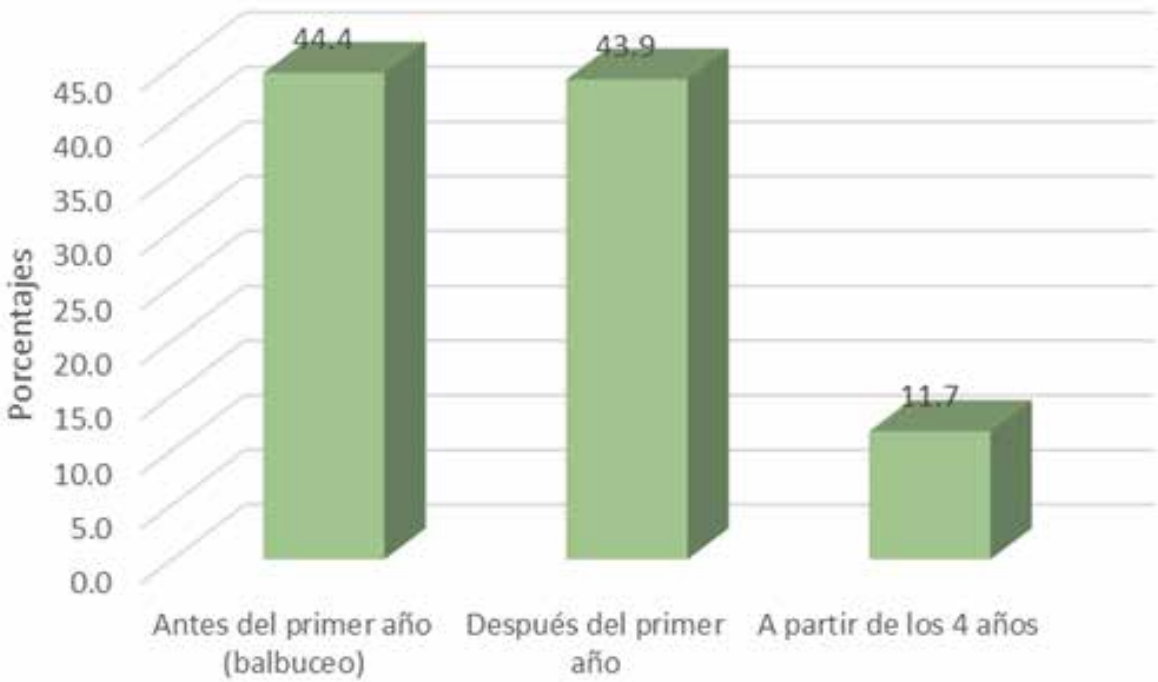
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Respecto a la pregunta de desde qué edad los niños aprenden el lenguaje, un 44% considera que ya hay comunicación desde el balbuceo, lo que denota que las interacciones entre el bebé y el adulto son significativas. En cambio, existe un 44% que señala que lo hacen desde el primer año cuando empiezan a decir sus primeras palabras, lo que representa que para estos adultos el lenguaje solo se produce cuando el niño puede decir las palabras y no previamente cuando interactúa con otros. Un 12% estima que recién se empiezan a comunicar a los 4 años (este porcentaje equivale a 880 personas). Si bien muchos familiares declararon que sus hijos tienen algunos trastornos del lenguaje, no eran tantos como para que este número de adultos considere que recién a los 4 años los niños empiezan a comunicarse (ver Gráf. N° 35).

Entrevistadora: ¿A qué edad empezaron a hablar sus hijos, hijas?
Madre 1: El mío balbuceaba.
Madre 2: A los dos años.
Madre 3: El mío, póngale, que ya balbuceaba tipo diez, once meses.
Madre 1: Temprano porque la mía le copiaba a los más grandes, la de jardín. Antes del año, sí.
Madre 3: El hermano más grande tiene 28 años; después le sigue el de 27, 24 y el de 5, o sea que se crió con gente grande. Y él antes del año ya empezaba a decir algunas cosas y ahora no se calla nada (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Entrevistadora: Quiero que hagan memoria de cuándo empezaron a comunicarse con sus hijos. ¿En qué momento?
Madre 1: ¿Comunicarse cómo? ¿Lenguaje fluido?
Entrevistadora: Lo que ustedes entiendan por comunicarse con ustedes. ¿Cuándo empezaron a hablar?
Madre 1: Cuando empieza a balbucear.
Madre 2: Ella al año y medio comenzó a hablar. Al hermano le costó mucho. Él recién en la salita de 4 se largó un poquito.
Madre 3: A mí me pasó al revés, con la más grande tuve que hacer terapia del lenguaje para que ella hable. Con él, que va a la salita de 5, no tuve problemas. Al corregirle a ella, iba él (Madres, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Gráfico N° 35. Concepciones del lenguaje (inicio) de las familias de los niños (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En la Tabla N° 86 se puede apreciar que no hay diferencias considerables en las concepciones sobre el inicio del lenguaje de los niños en el ámbito urbano y rural. En ambos predominan las creencias de que el desarrollo del lenguaje se inicia antes del primer año con el balbuceo. Aun así, se presenta una leve diferenciación entre quienes creen que el inicio del lenguaje ocurre a partir de los 4 años, ya que en el ámbito rural existe un 15,6% y en el ámbito urbano un 11,1%.

Tabla N° 86 - Concepciones del lenguaje (inicio) de las familias de los niños según ámbito (Corrientes, 2024)

Inicio de la escolaridad	Ámbito	
	Rural	Urbano
Desde el jardín maternal o CDI	3,2%	11,0%
Desde la sala de 3 años	18,9%	17,7%
Desde la sala de 4 años	70,3%	64,0%
Desde la sala de 5 años	7,6%	7,3%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay una relación directamente proporcional entre quienes consideran que un niño empieza a comunicarse antes del primer año, con los balbuceos, y el nivel de escolaridad. Y existe una relación inversa entre aquellos que sostienen que los niños aprenden el lenguaje a partir de los 4 años.

Tabla N° 87 - Concepciones del lenguaje (inicio) de las familias de los niños según nivel de escolaridad de quien contestó el cuestionario (Corrientes, 2024)

Inicio	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Antes del primer año (balbuceo)	29,2%	37,4%	44,7%	61,4%
Después del primer año	44,6%	46,9%	44,9%	34,7%
A partir de los cuatro años	26,2%	15,7%	10,4%	3,9%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Los familiares docentes son quienes más consideran que un niño aprende a comunicarse antes del primer año (ver Tabla N° 88).

Tabla N° 88 - Concepciones del lenguaje (inicio) de las familias de los niños según ocupación de quien contestó el cuestionario (Corrientes, 2024)

Inicio	Ocupación	
	Docentes	Otros
Antes del primer año (balbuceo)	3,2%	11,0%
Después del primer año	18,9%	17,7%
A partir de los cuatro años	70,3%	64,0%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La mitad de los que respondieron el cuestionario dicen que los niños aprenden a desarrollar el lenguaje en interacción con otros adultos y sus pares, lo que denota nuevamente que, para ellos, es importante la mirada, los gestos, las palabras y la comunicación permanente con los pequeños para habilitar el lenguaje. Un 31% considera que se aprende pasivamente escuchando a los demás, lo que implica que, para estas personas, no es necesaria la interacción con un otro que colabore con la comunicación. Un 12% considera que aprende solo en interacción con otros adultos. Un 6% (413 personas) estima que uno aprende a comunicarse espontáneamente, para ellos no es necesaria la interacción para desarrollar el lenguaje. Y un 2% dice que aprenden solo en interacción con otros niños. Sin embargo, en las entrevistas en profundidad, se destacó el papel de los hermanos, que colaboran en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en los pequeños; roles indispensables para favorecer el habla en los niños que recién están aprendiendo a nombrar el mundo.

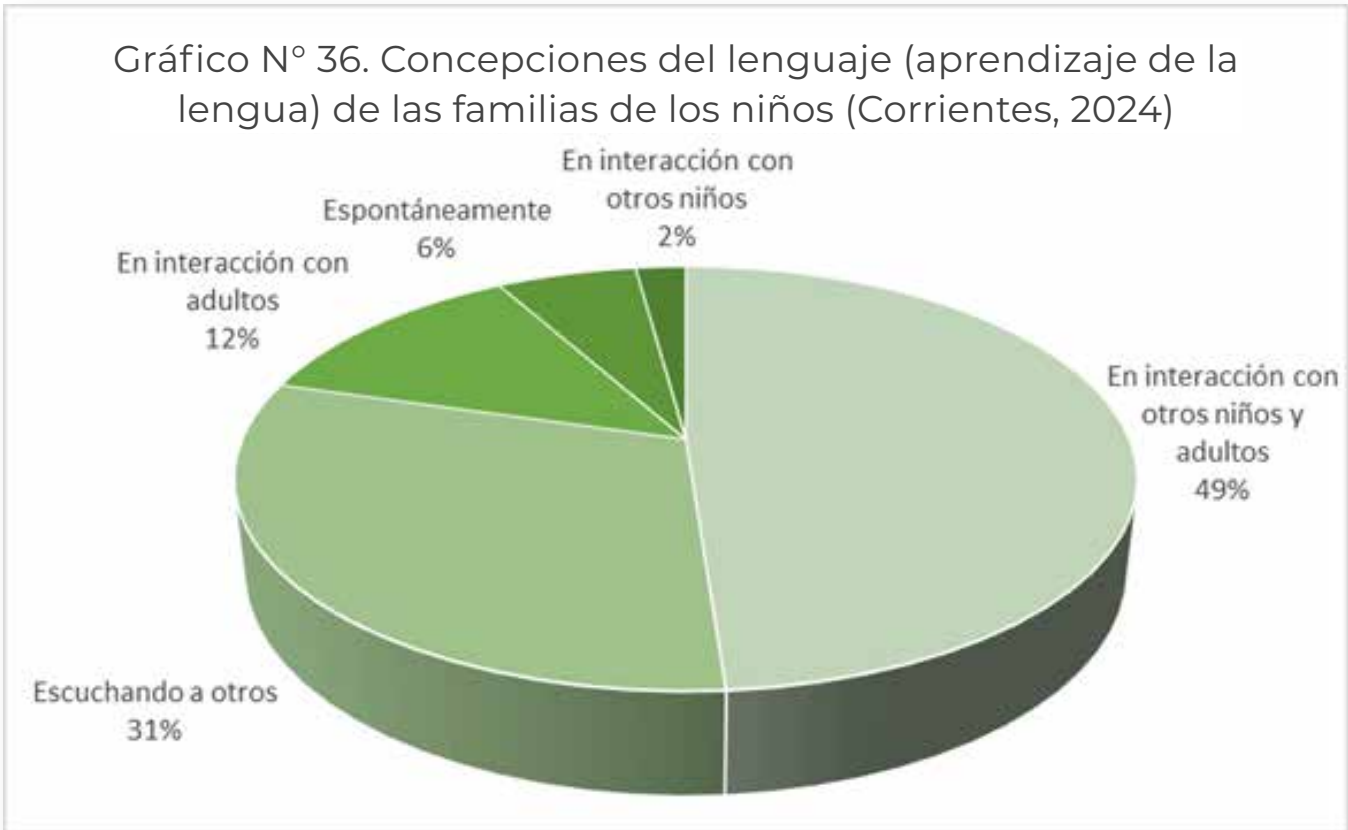
Entrevistadora: ¿Cómo creen que los niños empiezan a hablar? ¿Solamente escuchando o en interacción con otros niños o con otros adultos? ¿Qué es lo que más les favorece para hablar?

Padre: Yo creo que, si tienen hermanos, los más chicos aprenden de los más grandes. Los más grandes dependen de los padres, pero los más chicos aprenden de los hermanos. Interactúan entre ellos. Es como que cada vez son más inteligentes, mientras más chicos tienen más rapidez, más lucidez.

Entrevistadora: Y los demás, ¿qué piensan? ¿Se aprende mucho de los hermanos?

Madres: Sí (Madres, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Gráfico N° 36. Concepciones del lenguaje (aprendizaje de la lengua) de las familias de los niños (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La Tabla N° 89 permite apreciar las similitudes y diferencias que existen entre el ámbito urbano y rural en relación al aprendizaje de la lengua. En términos generales, se puede apreciar que los porcentajes no difieren en gran medida en ambos ámbitos. Por otra parte, la concepción de que el niño aprende en interacción con otros niños y adultos sobresale en el urbano con un 49,8% y en el rural con un 42,4%. En este último, predomina con una leve diferencia la concepción de que el niño aprende a hablar de forma espontánea (8,4%), mientras que en el ámbito urbano existe un 5,6 %.

Tabla N° 89 - Concepciones del lenguaje (aprendizaje de la lengua) de las familias de los niños según ámbito (Corrientes, 2024)

Aprendizaje de la lengua	Ámbito	
	Rural	Urbano
En interacción con otros niños y adultos	42,4%	49,8%
Escuchando a otros	33,6%	30,2%
En interacción con adultos	13,2%	12,3%
Espontáneamente	8,4%	5,6%
En interacción con otros niños	2,4%	2,1%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay una relación directamente proporcional entre la concepción del aprendizaje del lenguaje en interacción con otros niños y adultos y el nivel de escolaridad de familiar que respondió el cuestionario; e inversamente proporcional se da la relación con los otros valores (ver Tabla N° 90).

Tabla N° 90 - Concepciones del lenguaje (aprendizaje de la lengua) de las familias de los niños según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Aprendizaje de la lengua	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
En interacción con otros niños y adultos	36%	40,6%	50,7%	62,3%
Escuchando a otros	36%	36,7%	29,1%	22,6%
En interacción con adultos	14,5%	12,9%	12,6%	10,1%
Espontáneamente	9,8%	7,1%	5,6%	3,9%
En interacción con otros niños	3,7%	2,7%	2%	1,1%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a los docentes, la mayoría considera que los niños aprenden a desarrollar el lenguaje en interacción con otros niños y adultos (ver Tabla N° 91).

Tabla N° 91 - Concepciones del lenguaje (aprendizaje de la lengua) de las familias de los niños según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

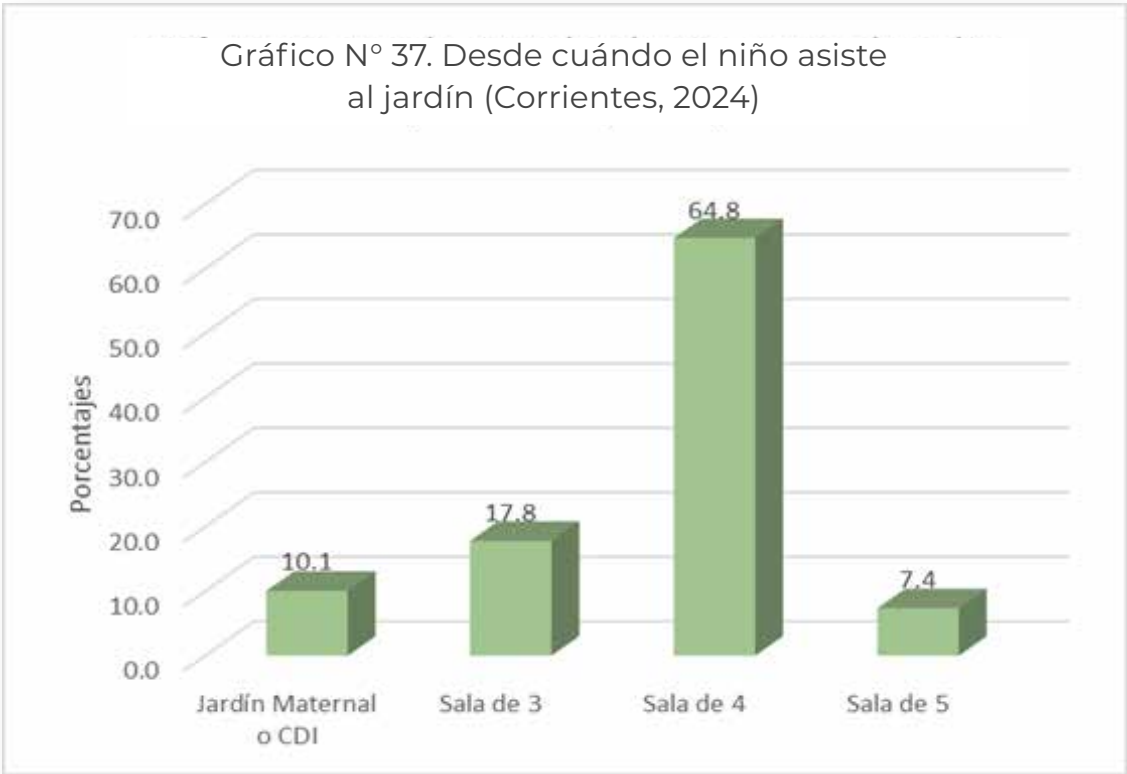
Aprendizaje de la lengua	Ámbito	
	Rural	Urbano
En interacción con otros niños y adultos	62,0%	48,1%
Escuchando a otros	21,6%	31,2%
En interacción con adultos	11,9%	12,4%
Espontáneamente	3,1%	6,1%
En interacción con otros niños	1,4%	2,2%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La mayoría de los padres encuestados señala que lleva a sus hijos al jardín desde la sala de 4 años. Y si sumamos quienes ya los llevaban desde el jardín maternal, tenemos un 93% de niños que fueron socializados en el sistema educativo antes de la sala de 5 (ver Gráf. N° 37). Estos familiares destacan la importancia de que los niños puedan interactuar y comunicarse con otros niños y con una docente, colaborando con el desarrollo del lenguaje.

Madre: Milo particularmente hizo CDI de 3, pero ahí fue por cuestión laboral. Tuve una entrevista unos meses antes, o sea, en diciembre y le digo a mi marido: “Va a CDI”, y mi abuela: “No, no, yo lo cuido”. Y fue a CDI y a los dos meses me llamaron del trabajo y digo: “Veo que hice bien”. Porque al principio era: no, yo dejarle como mamá, pero era por el tema de su habla. Pero después digo: “No, tiene que ir, porque él tiene que empezar a socializar, tiene que hablar”. Y ahí perfecto (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Gráfico N° 37. Desde cuándo el niño asiste al jardín (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay un mayor porcentaje de niños que inician la escolaridad en el jardín maternal o CDI en el ámbito urbano porque las ofertas de ese tipo están en las ciudades (ver Tabla N° 92).

Tabla N° 92 - Inicio de la escolaridad según ámbito (Corrientes, 2024)

Inicio de la escolaridad	Ámbito	
	Rural	Urbano
Desde el jardín maternal o CDI	3,2%	11,0%
Desde la sala de 3 años	18,9%	17,7%
Desde la sala de 4 años	70,3%	64,0%
Desde la sala de 5 años	7,6%	7,3%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay una relación directamente proporcional entre los niños que van al jardín maternal o CDI y la sala de 3 y el nivel de escolaridad de quienes respondieron el cuestionario. Y en sala de 4 y 5 la relación es inversamente proporcional (ver Tabla N° 93).

Tabla N° 93 - Inicio de la escolaridad según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Inicio de la escolaridad	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Jardín maternal o CDI	4,3%	4,1%	10,9%	20,4%
Sala de 3	14,5%	12,5%	18,2%	27,5%
Sala de 4	68,3%	71,8%	65,2%	49,35%
Sala de 5	12,9%	11,6%	5,7%	2,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Lo mismo sucede con quienes son docentes. Hay un mayor porcentaje que lleva a sus niños al jardín maternal o CDI y a la sala de 3 que quienes tienen otras ocupaciones (ver Tabla N° 94).

Tabla N° 94 - Inicio de la escolaridad según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Inicio de la escolaridad	Ocupación	
	Docentes	Otros
Desde el jardín maternal o CDI	22,1%	9,5%
Desde la sala de 3 años	32,3%	17,0%
Desde la sala de 4 años	43,3%	65,9%
Desde la sala de 5 años	2,3%	7,6%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La mayoría de los encuestados dice que lleva a los niños al jardín porque adquieren conocimientos nuevos (78%) y, en segundo lugar, porque pueden socializar con otros niños (64%). En las entrevistas en profundidad, se advirtió que en los casos del ámbito rural y de los sectores urbanos más carenciados, había más expectativas futuras de parte de las familias.

Por otra parte, los padres reconocieron que el jardín que ellos cursaron es muy distinto al que están cursando sus hijos. Comentaron que antes lo que se aprendía en primer grado, ahora se aprende en el nivel inicial. Algunas madres, principalmente (aunque no exclusivamente) del ámbito rural, no asistieron al jardín.

Entrevistadora: ¿Por qué ustedes decidieron que sus hijos vengan al jardín?

Madre 1: Porque así aprenden.

Madre 2: Se despiertan más.

Madre 3: Interactúan con otros niños (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Madre: Por una cuestión que es un derecho, que le corresponde.

(...)

Padre: Sí, totalmente, y otra cosa es que sociabilice también, o sea que se desenvuelva solo, que tenga autonomía, que pueda hacer por sí mismo las cosas (Padres, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Madre 1: Creo que es la base más importante del comienzo de ellos para empezar a formarse. Algo le podés enseñar en tu casa, pero acá.... (Madre, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Madre: Yo para que aprenda a socializar. Nosotros vivíamos lejos y estábamos solos. Es hijo único hasta ahora. A él le costaba mucho preguntar. Él no conocía otra cosa que no sean su papá o yo. Después, conoció a su primo. El jardín le sirve para que él aprenda a ver otros chicos. Él solo se relacionaba con su primo, que es su amigo favorito, y con el resto nada.

Entonces, el jardín le ayudó un montón a aprender a darse con otros chicos. Entonces, ahí me di cuenta que le sirvió. Ahora juega con otros primos y otros chicos con los que no se daba antes (Madre, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Madre 1: Yo por la seño...

Madre 2: Yo le traigo porque tiene que estudiar.

Madre 1: Y no le voy a cambiar. Le voy a seguir trayendo acá, si es que lo aceptan (...)

Madre 2: Es la obligación que tenemos de traerle porque es para el futuro de ellos.

(Afirmación general).

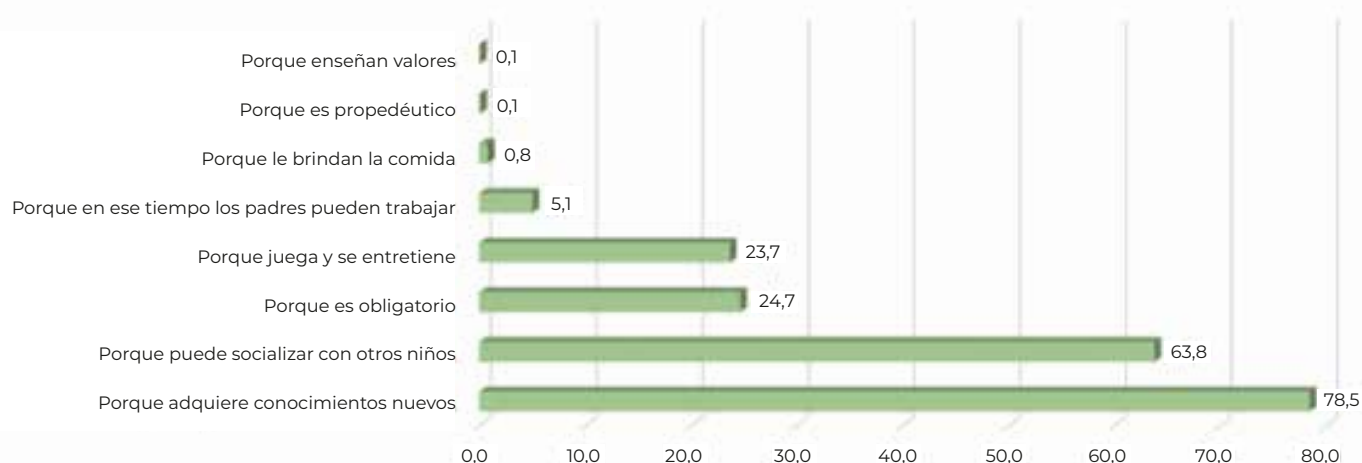
Madre 3: Es lo mejor para ellos.

Madre 5: Es para el futuro de ellos.

Madre 4: Queremos lo mejor para ellos... se le habla...

Madre 3: Porque ahora sin el estudio no son nada (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Gráfico N° 38. Por qué envían las familias a los niños al jardín (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto a las diferencias por ámbito, se advierte que hay un mayor porcentaje de familias urbanas que envían a sus hijos al jardín porque adquieren conocimientos nuevos, pueden socializar, juegan y se entretienen, y porque, en ese tiempo, los padres pueden trabajar. En cambio, las familias del ámbito rural se destacan en cuanto a la obligatoriedad del jardín, la comida y porque es preparatorio del primer grado. Sin embargo, en general, el orden de los porcentajes coincide en que principalmente envían a sus niños al jardín, primero, porque adquieren conocimientos nuevos y, segundo, porque pueden socializar con otros niños (ver Tabla N° 95).

Tabla N° 95 - Motivos por los que las familias envían a los niños al jardín según ámbito (Corrientes, 2024)

Motivos	Ámbito	
	Rural	Urbano
Porque adquiere conocimientos nuevos	69,3%	79,9%
Porque puede socializar con otros niños	55,1%	65,1%
Porque juega y se entretiene	18,2%	24,5%
Porque es obligatorio	30,1%	23,9%
Porque en ese tiempo los padres pueden trabajar	2,9%	5,4%
Porque le brindan comida	1,0%	0,8%
Porque es propedéutico	0,1%	0,1%
Porque es propedéutico	0,0%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay una relación directamente proporcional entre el nivel de escolaridad y los siguientes motivos por los cuales los padres envían a sus hijos al jardín: porque adquieren conocimientos nuevos, porque socializar con otros niños, porque juegan y se entretienen, y porque los padres pueden trabajar. Sin embargo, es inversamente proporcional el tema de la obligatoriedad (ver Tabla N° 96).

Tabla N° 93 - Inicio de la escolaridad según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Motivos	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Porque adquiere conocimientos nuevos	57,2%	69,4%	82,9%	88,5%
Porque puede socializar con otros niños	45,5%	54,1%	66,6%	78,8%
Porque es obligatorio	38,5%	29,7%	23,2%	15,9%
Porque juega y se entretiene	16,3%	17,3%	25,5%	32,1%
Porque en ese tiempo los padres pueden trabajar	4,3%	3,3%	5,5%	7,3%
Porque le brindan la comida	0,6%	0,9%	0,8%	0,9%
Porque es propedéutico	0%	0,0%	0,2%	0,1%
Porque enseñan valores	0%	0,0%	0,1%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Las mismas relaciones se manifiestan con respecto a quienes son familiares docentes. Dicen que llevan a sus hijos al jardín porque adquieren conocimientos nuevos, pueden socializar con otros niños, juegan y se entretienen, y porque así ellos pueden trabajar. Sin embargo, es mayor el porcentaje de los otros en cuanto al tema de la obligatoriedad (ver Tabla N° 97).

Tabla N° 97 - Motivos por los que las familias envían a los niños al jardín según ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Motivos	Ocupación	
	Docentes	Otros
Porque adquiere conocimientos nuevos	86,7%	78,1%
Porque puede socializar con otros niños	81,9%	62,9%
Porque juega y se entretiene	15,0%	25,2%
Porque es obligatorio	26,9%	23,5%
Porque en ese tiempo los padres pueden trabajar	4,8%	5,1%
Porque le brindan comida	0,6%	0,9%
Porque es propedéutico	00%	0,1%
Porque es propedéutico	0,3%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

El 81% de los que respondieron el cuestionario considera que hay una corresponsabilidad de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje (ver Gráf. N° 39).

Entrevistadora: Y les pregunto, ¿ustedes piensan que solamente el jardín tiene la responsabilidad del desarrollo del lenguaje o es una actividad compartida con la familia?

Madre 1: Para mí no. Los chicos van aprendiendo de a poco, o sea que no se le puede obligar al chico a aprender, si no puede... de a poquito, no hay que forzarle mucho.

Entrevistadora: ¿Es de las dos partes o la responsabilidad está en el jardín? (Murmullo general).

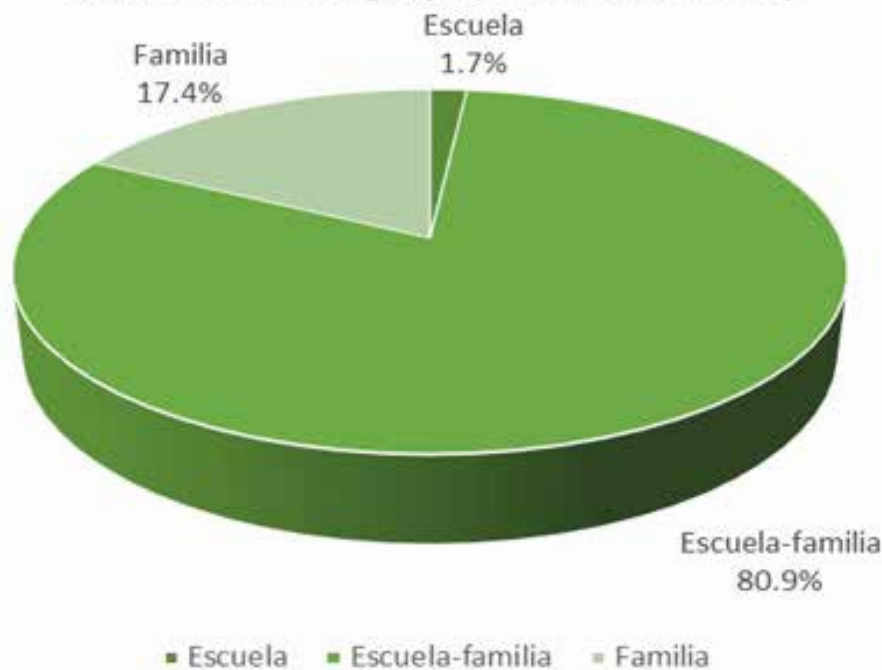
Karina: No.

Madre 1: Los padres también tienen que ayudarles, sí.

Madre 2: Si no aprenden en el jardín, van a aprender en casa, si no aprenden se les va a esperar hasta que puedan aprender.

Madre 1: Depende también de la familia, algo tienen que ayudarles, sí. Para mí el chico tiene que tener el acompañamiento de la familia con la escuela (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Gráfico N° 39. Responsables de que los niños aprendan a desarrollar el lenguaje (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Observando las diferencias por ámbito, se advierte que hay un poco más de noción de la corresponsabilidad escuela-familia en el ámbito rural. No obstante, las diferencias no son sustanciales. En cambio, sí lo son cuando se atribuye solo a la familia (18% en el ámbito urbano) o a la escuela (4,5 % en el ámbito rural). (Ver Tabla N° 98).

Tabla N° 98 - Responsables de que los niños aprendan a desarrollar el lenguaje según ámbito (Corrientes, 2024)

Responsable	Ámbito	
	Rural	Urbano
Escuela-familia	81,7%	80,8%
Familia	13,8%	17,9%
Escuela	4,5%	1,3%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En cuanto al nivel de escolaridad de los progenitores, hay una relación directamente proporcional entre quienes consideran que hay una corresponsabilidad familia-escuela e inversamente proporcional entre quienes opinan que solo corresponde a la escuela el desarrollo del lenguaje (ver Tabla N° 99).

Tabla N° 99 - Responsables de que los niños aprendan a desarrollar el lenguaje según nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Responsable	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Escuela-familia	79,4%	80,0%	80,3%	85,4%
Familia	13,2%	17,0%	18,9%	14,3%
Escuela	7,4%	3,0%	0,8%	0,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Son los docentes quienes advierten más el tema de la corresponsabilidad familia-escuela y, en menor medida, consideran que solo es un asunto de la familia el desarrollo del lenguaje, pero ninguno dijo que solo le correspondía a la escuela (ver Tabla N° 100).

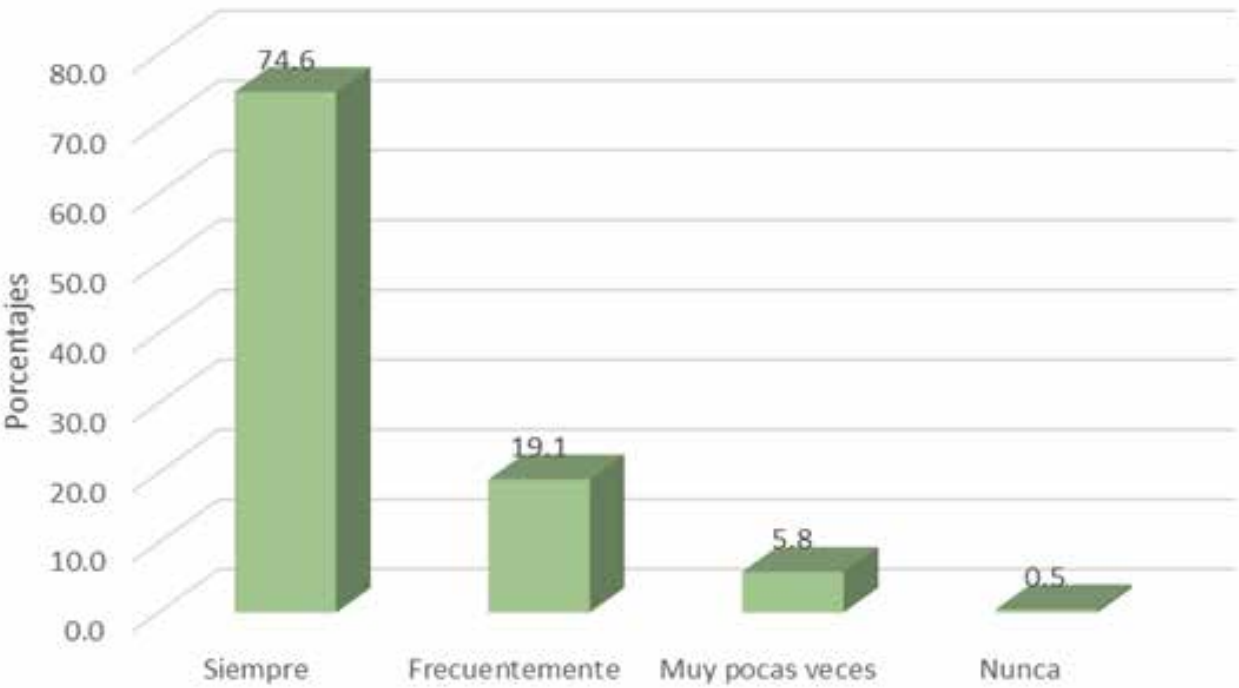
Tabla N° 100 - Responsables de que los niños aprendan a desarrollar el lenguaje según la ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Responsable	Ámbito	
	Rural	Urbano
Escuela-familia	87,0%	80,6%
Familia	13,0%	17,6%
Escuela	0,0%	1,8%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

La mayoría de los encuestados sostiene que el jardín siempre considera los aprendizajes del lenguaje que los niños llevan del hogar (ver Gráf. N° 40).

Gráfico N° 40. El jardín toma en cuenta los aprendizajes acerca del lenguaje que los niños traen del hogar (Corrientes, 2024)



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

En estas valoraciones no hay muchas diferencias en cuanto al ámbito (urbano-rural). (Ver Tabla N° 101).

Tabla N° 101 - El jardín toma en cuenta los aprendizajes acerca del lenguaje que los niños traen del hogar según las concepciones por ámbito (Corrientes, 2024)

Valoraciones	Ámbito	
	Rural	Urbano
Siempre	79,2%	74,0%
Frecuentemente	15,9%	19,5%
Muy pocas veces	4,6%	6,0%
Nunca	0,3%	0,5%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Hay una relación inversamente proporcional entre el nivel de escolaridad y quienes piensan que el jardín siempre considera los aprendizajes que se traen del hogar. Probablemente se deba a que en las familias donde los adultos tienen mayor nivel de escolaridad, poseen otros recursos y capacidades que permiten desarrollar el lenguaje de los niños y que no siempre pueden ser atendidos por la docente (ver Tabla N° 102).

Tabla N° 102 - El jardín toma en cuenta los aprendizajes acerca del lenguaje que los niños traen del hogar según las concepciones por nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Diálogo con el niño	Nivel de escolaridad			
	Ninguno	Primario	Secundario	Secundario
Siempre	81,5%	79,6%	74,5%	63,5%
Frecuentemente	11,1%	14,0%	19,6%	29,3%
Muy pocas veces	6,8%	5,9%	5,4%	6,8%
Nunca	0,6%	0,5%	0,5%	0,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

Lo mismo sucede en el caso de quienes tienen familiares docentes. Son estos quienes menos consideran que siempre se toman en cuenta los aprendizajes que los niños llevan de sus casas (ver Tabla N° 103).

Tabla N° 103 - El Jardín toma en cuenta los aprendizajes acerca del lenguaje que los niños traen del hogar según las concepciones por ocupación de quien respondió el cuestionario (Corrientes, 2024)

Valoraciones	Ocupación	
	Docentes	Otros
Siempre	60,9%	75,3%
Frecuentemente	30,0%	18,5%
Muy pocas veces	8,3%	5,7%
Nunca	0,8%	0,5%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario.

3.2.1. Caso 1: Jardín multisala rural

La escuela se encuentra en el municipio de San Luis del Palmar, una localidad cercana a la ciudad de Corrientes (47 km). Si bien la misma está emplazada a pocos kilómetros del área urbana de la municipalidad, pertenece al ámbito rural y se ubica sobre la ruta 5, rodeada de estancias con grandes extensiones de pastizales.

En esta zona, la población es en su mayoría trabajadora del ámbito rural. Su cultura está ligada a las tradiciones locales, sobre todo a las festividades religiosas.

La institución funciona solo en el turno mañana. Cuenta con una escuela primaria que alberga aproximadamente a 95 alumnos y una sala anexa de jardín de infantes a la que asisten 20 niños de entre 4 y 5 años, es decir, una sala multiedad.

En 2013, se realizó una refacción total del edificio, por lo que la construcción se encuentra en excelente estado (ver Imagen N° 1). Además de las aulas para primaria, la sala de jardín y el comedor, se cuenta con un gran patio de juegos y un espacio de huerta que es cuidada y mantenida por los alumnos y maestros; lo que obtienen de la misma lo utilizan para realizar el almuerzo de los niños.

Imagen N° 1 - Entrada al jardín multisala rural



Fuente: Imagen propia

Una de las problemáticas que afecta a la escuela es el limitado acceso a la tecnología y a la conectividad, lo que caracteriza al ámbito rural.

En relación a los docentes, la directora menciona que: “Acá nos involucramos más, en lo que es las familias, los chicos, las necesidades, en que se puede hacer más por ellos...”. También es importante destacar el trabajo realizado por la docente de la sala de jardín, ya que es la única institución visitada en la que las familias mencionan que la maestra envía diariamente libros a las casas a modo de préstamo.

Madre 1: Y acá también le prestan los libros, llevan y después traen.

Entrevistadora: ¿Y algún libro que se acuerdan que llevaron a la casa? ¿Algún título?

Madre 1: Varios libros llevaron.

Madre 2: Y un montón, todos los días llevan (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

A la entrevista asistieron ocho (8) participantes, siete (7) de ellas madres, y fue el único lugar al que concurrió una joven que es quien se hace cargo de su hermana pequeña, llevándola y buscándola del jardín todos los días. La charla se dio de manera natural, y las mujeres respondieron a las preguntas sin inhibiciones, con momentos de risas y alegría. Se percibía un clima agradable que permitió obtener mucha información.

Las familias están formadas por madre, padre y entre tres (3) o cuatro (4) hijos. Las edades de las madres oscilan entre 25 y 42 años. Todas ellas son amas de casa. La mayoría tiene completa la escuela primaria y en casi todos los casos iniciaron la secundaria, pero no la terminaron.

En la entrevista, las madres mencionan que hablan guaraní y que los idiomas se mezclan en las conversaciones diarias con los niños. Además, comentan que utilizan el guaraní para retar a los pequeños, ya que lo identifican a modo de “enojo” y las obedecen más. Es importante destacar que los niños tienen interés en conocer y aprender esta lengua.

Entrevistadora: ¿Y cómo hacen ustedes? ¿Le dicen la palabra en español y la palabra en guaraní? ¿Le explican? (Afirmación general).

Madre 1: Le explicamos sí lo que significa. Por ejemplo, mi hija me pregunta a veces yo le digo: “Che mbyry'ái”, y me dice: “¿Qué significa?” y yo le digo y ya dice ella también. (...)

Madre 1: Eso ya es... Ayer, anteayer que hizo un calor así, viene ella de la escuela y me dice: “Che mbyry'ái” mamá”. (Risas).

Madre 2: Utilizan algunas palabritas, le salen.

Madre 3: Sí, les salen bien a ellos (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Respecto a los recursos materiales con los que cuentan en los hogares y que pueden acompañar el proceso de alfabetización, la respuesta general es que no poseen libros de cuentos infantiles y les leen a los niños aquellos que les prestan en el jardín. Si las madres no pueden leerles, son los hermanos los que se encargan de ese momento.

Entrevistadora: ¿Y quién les lee?

Madre 1: Igual yo a mi nena, le leo yo, o si no le lee su hermanita que va a secundaria (al mismo tiempo se escucha que otra madre dice: “A ellas les gustan las figuras”). 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).

Asimismo, sostienen que poseen elementos como lápices, fibras, papeles y juguetes; en algunos casos nuevos y en otros heredados de los hermanos. Al preguntarles sobre el uso de la televisión y el celular, la respuesta en común es que miran muy poca televisión, que no disponen de celular con internet y que, de igual manera, es muy acotado el tiempo en el que los niños miran dibujos animados, ya que prefieren jugar al aire libre con los animales, las plantas, la huerta. También, indican que le dedican un momento del día a hacer tareas de la escuela, como escribir palabras, letras y números.

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 1: 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 2: Después tienen que hacer el dibujo y el dibujo sí ya hacen solos... (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Las madres señalan que los niños desarrollan el lenguaje a partir de la interacción con los adultos. Respecto a las prácticas relacionadas con la oralidad, mencionan que son ellos quienes inician la conversación y que, al estar todo el tiempo en sus casas, disponen de más tiempo para responder a sus inquietudes y entablar diálogos con sus hijos mientras realizan las tareas del hogar. Principalmente, los pequeños hablan de las experiencias pasadas y del presente, sobre lo que realizaron en el jardín, el cuidado de los animales y la huerta.

Entrevistadora: ¿De qué otros temas hablan con los chicos?

Madre: En mi caso, a la nena le gustan mucho los animales. Es muy protectora con los animales, en casa hay muchos... igual ella siempre se levanta temprano, primero los animales, y ella revisa los pollitos, revisa si están todos, mira el chanco por todos lados, donde hay animal, ella está. Ella sabe todito, la más grande no, la más grande es muy... no le gusta. Le gustan los animales, pero no quiere cuidarlos, la otra sí, es muy protectora. Ella sabe si le falta agua, si no comió, cuánto hay, cómo se llama, todo. Y la más chiquitita es bebé.

Entrevistadora: ¿Y ella viene y te cuenta todas esas cosas?

Madre: Sí, sí, sabe todo ella (Madre, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

Al preguntarles si les cuentan a los pequeños historias reales o inventadas, las madres comentan que ellas o los abuelos siempre les relatan sobre sus propias infancias, resaltando el esfuerzo que realizaban sus padres para brindarles a ellos lo mejor y el que realizan ahora ellas para que a sus hijos no les falte nada. Esto se enfatiza, en especial, para que los pequeños puedan valorar lo que tienen.

En relación a la música, señalan que los niños escuchan chamamé como sus padres. Esto se convierte en un momento de disfrute en familia, donde incluso, en algunas ocasiones, surgen bailes espontáneos.

En cuanto a las prácticas de escritura, las madres mencionan que el método que más utilizan es que los niños copien. En este aspecto, fue necesario preguntar en la entrevista si los pequeños escriben solos o copian lo que los adultos escriben.

Entrevistadora: ¿Ella escribe?

Madre 1: Sí, escribe.

Entrevistadora: ¿Copia el nombre o escribe sola?

Madre 1: Claro, yo le escribo la palabra y ella escribe debajo.
(Murmullo general).

Madre 2: Si es para copiar, Naomi es excelente, pero si es para que ella haga sola, no puede (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024).

En cuanto a la enseñanza de la lectura, se observan diferentes métodos que las madres van creando para apoyar estas prácticas en los hogares, como, por ejemplo, leer un cuento y señalar las palabras.

Además, mencionan que la enseñanza y el aprendizaje de los niños es una tarea compartida entre la escuela y las familias.

Entrevistadora: ¿Ustedes piensan que solamente el jardín tiene la responsabilidad del desarrollo del lenguaje o es una actividad compartida con la familia?

Madre 1: Para mí no, los chicos van aprendiendo de a poco, o sea que no se le puede obligar al chico a aprender, si no puede... de a poquito, no hay que forzarle mucho.

Entrevistadora: ¿Es de las dos partes o la responsabilidad está en el jardín?
(Murmullo general).

Madre 1: No.

Madre 2: Los padres también tienen que ayudarles, sí.

Madre 1: Si no aprenden en el jardín, van a aprender en casa, si no aprenden se le va a esperar hasta que puedan aprender.

Madre 2: Depende también de la familia, algo tiene que ayudarle, sí.

Madre 2: Para mí el chico tiene que tener el acompañamiento de la familia, con la escuela. (Madres, institución 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

3.2.2. Caso 2: Jardín urbano periférico

La institución se encuentra ubicada en la ciudad de Corrientes. Con más de 100 años de vida, funciona en los turnos mañana y tarde y cuenta con los niveles inicial y primario. El jardín tiene salas de 3, 4 y 5 años, a las que asisten alrededor de 100 niños. Su fundación y recuerdos más significativos se conservan en un extenso libro histórico, propiedad de la institución. En sus inicios, se ubicaba en Paso Martínez, localidad próxima a San Luis del Palmar, hasta que en 2012 se trasladó al barrio Punta Taitalo, una zona situada a 10 kilómetros del casco céntrico de la ciudad. Aquí permanece hasta hoy en día. La decisión de trasladar la escuela surgió a modo de subsanar las problemáticas sociales de este barrio: la falta de instituciones educativas cercanas y el abandono escolar.

Al principio, las clases se desarrollaban en un pequeño salón del sindicato de ladrilleros. Por ese entonces, la escuela estaba a cargo de un director, quien era personal único y asistían 17 niños. Más adelante, se incorporó una maestra y la matrícula de alumnos aumentó a 60. Al no contar con un edificio educativo propio, las clases concurrían al aire libre. A fines de 2012, se inauguró un edificio con tres módulos (de madera prensada recubiertos con una lámina de aluminio) y un depósito que funcionaba como dirección. Tiempo después, con la llegada de más alumnos y docentes, la institución pasó de ser de cuarta a primera categoría. Dada sus características estructurales, era denominada “la escuelita de lata”.

Tras años de espera, en 2021 se reinauguró la escuela primaria y en 2023, el jardín. En dicho año, se sumó la sala de 3 años. Desde entonces, el jardín funciona en un edificio moderno y amplio, con nuevo equipamiento, servicio de limpieza y comida para los niños (ver Imagen N° 2). Tiempo atrás, la antigua institución tenía paredes de aluminio y, aunque contaba con aires acondicionados, era un lugar muy caluroso y con poca iluminación.

Imagen N° 2 - Edificio del jardín urbano periférico



Fuente: Imagen propia

En 2024, el jardín se independizó de la escuela primaria, aunque no de manera formal y definitiva debido a demoras en los trámites correspondientes. Así también, faltaba trasladarse al nuevo edificio ciertos elementos que se hallaban aún en el anterior. Si bien es reconocido con el nombre de “Mi ladrillito” (dado el contexto del barrio, ya que la mayoría de los trabajadores son ladrilleros), oficialmente se lo nombró como Jardín N° 56.

El barrio Punta Taitalo se caracteriza por ser un contexto sociocultural vulnerable. Se ubica a orillas del río Paraná, las calles no están asfaltadas y las viviendas de sus habitantes son casillas precarias. Cuenta con servicio de transporte público, un colectivo apodado “la calesita”.

El barrio dispone de comedores comunitarios debido a las situaciones críticas de las familias: la crisis económica, la desigualdad social, la pobreza. Es una zona afectada por diversas problemáticas como, por ejemplo, las inundaciones que dificultan la vida cotidiana de sus habitantes: las calles se vuelven intransitables, las casas sufren las consecuencias del temporal y los niños no pueden asistir a la escuela. Actualmente, el barrio se encuentra en un proceso de mayor urbanización.

La mayoría de los alumnos que asisten al jardín provienen de Punta Taitalo, pero también de otros barrios cercanos como Molina Punta. Muchos de los niños que concurren al nivel inicial tienen a sus hermanos en la primaria.

En este barrio, en su mayoría, los hombres son ladrilleros, pescadores o verduleros. Las mujeres a quienes entrevistamos han terminado el nivel secundario. La mayoría, salvo una excepción, asistió al jardín. Una de ellas es empleada doméstica y las demás dijeron ser amas de casa que, además de dedicarse al cuidado del hogar, trabajan en otros oficios ocasionalmente: cuidado de personas mayores, limpieza, ventas, panadería, huertas.

Con respecto al uso de otras lenguas, se destaca el guaraní. Pero solo una de las mujeres contó que habla guaraní con su esposo sobre asuntos que no quiere que se enteren sus hijos. Otras mujeres mencionaron que tenían un pariente cercano que hablaba guaraní (abuelo, padre), pero por diferentes motivos, ninguna lo habla. Por otra parte, una mujer comentó que sabe un poco de guaraní, portugués e inglés. El guaraní es una lengua que ha tenido una carga negativa a lo largo del tiempo.

Entrevistadora: ¿Qué otras lenguas hablan en la casa? ¿Alguien habla guaraní?

Mamá 6: Yo antes hablaba con mi marido hasta que falleció.

Entrevistadora: ¿Y tus hijos saben guaraní?

Mamá 6: Muy poquito.

Entrevistadora: ¿Pero entienden algo?

Mamá 6: Algo.

Entrevistadora: ¿Les dificulta o les facilita el hablar en español?

Mamá 6: No.

Entrevistadora: Porque a veces es una cosa o la otra.

Mamá 7: Sí, o si no se complementan.

Entrevistadora: O si no terminan hablando mitad y mitad.

Mamá 7: Yo sé, por ejemplo, a medias, pero sé inglés, portugués y guaraní, los tres.

Entrevistadora: ¿Y tus hijos?

Mamá 7: Y les enseño también. Trato de enseñarles.

Entrevistadora: ¿Y les facilita o les dificulta?

Mamá 7: Les facilita porque, por ejemplo, en la escuela, en la primaria están bastante avanzados con eso. Entonces, les sirve bastante. Pero también, les enseño las dos partes, porque una es la escritura y la otra la pronunciación, es muy diferente.

Entrevistadora: Bueno, ahora vamos a hablar de eso también. ¿Y las demás?

¿Alguna otra lengua que escuchen o hablen en la casa?

Mamá 4: Mi abuelo era el único que hablaba.

Entrevistadora: ¿Guaraní?

Mamá 4: Sí.

Entrevistadora: ¿Y hablaba con tus hijos o no?

Mamá 4: Sí.

Entrevistadora: ¿Le llegó a conocer?

Mamá 4: Sí, le quería enseñar, pero al pronunciar muchas veces y no le salía, ya no tenía...

Entrevistadora: No tenía paciencia.

Mamá 4: No.

Mamá 3: Mi papá hablaba guaraní. En ese tiempo que estábamos en el Chaco y yo quería que me enseñe. Él nunca me enseñó.

Entrevistadora: En el Chaco... ¿pero él era correntino o por qué hablaba guaraní?

Mamá 3: No, chaqueño, pero el finado de su suegro era paraguayo.

Entrevistadora: Ah.

Mamá 3: Pero nunca me quiso enseñar guaraní. Entiendo algunas cosas.

Entrevistadora: Pero ¿por qué no te quiso enseñar?

Mamá 3: No sé. Quizás, en ese momento, por ignorancia.

Entrevistadora: O capaz porque estaba prohibido hablar en guaraní en la escuela.

Mamá 4: Muchas veces por ahí antes no se le enseñaba a los más chicos para tener conversaciones de adulto en guaraní nomás, que entiendan ellos nomás.

Mamá 6: Eso hacíamos nosotros con mi marido para que no se entienda.

Entrevistadora: Pero entienden. Uno cree que no entienden, pero entienden (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

A la entrevista grupal asistieron ocho (8) mujeres, mamás de niños que concurren a la sala de 5. En principio, las madres afirmaron que cuentan con diferentes recursos en su hogar. Una de ellas mencionó tener útiles escolares como lápices de colores y tijeras. La mayoría cuenta con libros de cuentos. Algunas madres hicieron referencia también a manuales y revistas. Una de ellas, por ejemplo, guarda los libros en cajitas de madera. En otro caso particular, una mamá contó que tenía una gran cantidad de libros (ya que su esposo leía) y que muchos fueron donados al jardín.

En cuanto a juguetes, las madres mencionaron pizarras mágicas, autitos, avioncitos, pelotas, dinosaurios y muñecas. En este sentido, una de las madres comentó la importancia que tiene para su niño el juego:

Mamá 3: Lo que mi hijo más quiere es que yo juegue con él.

Entrevistadora: Eso también les iba a preguntar, ¿juegan con ellos?

Mamás: Sí.

Entrevistadora: ¿Y cómo le enseñan a jugar?

Mamá 3: Lo que más quiere es que juegue a la pelota.

Mamá 2: Ah, sí.

Mamá 3: Y en estos días que hace dos semanas por ahí que me había golpeado, imposible jugar a la pelota. Y me dice: "Y bueno, pateá con la otra pierna".

Entrevistadora: Pero ¿ustedes les enseñan juegos suyos o intentan aprender

juegos que ellos juegan?

Mamá 5: Las dos cosas.

Mamá 7: La seño, por ejemplo, la vez pasada, el Día del Niño creo que era, le llevó el tatetí. Ah, toda la semana estuvieron ahí los dos buscando estrategias.

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

Entrevistadora: Ah, más sofisticado.

Mamá 3: O sino, por ejemplo, los juegos que aprende en el jardín hace mi hijo. Bueno, como yo ya estoy desactualizada ya eso la seño le enseña.

Entrevistadora: Por eso les preguntaba a qué jugaban y si ustedes les enseñaban o si...

Mamá 8: Por ahí quiere estar con el celular. Le digo yo: "Antes se jugaba a la rayuela". "¡Y enseñame!", me dice (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Los niños retoman los juegos aprendidos en el jardín, por ejemplo, el tatetí, y los comparten en familia con sus hermanos, madres y padres. Incluso, en la entrevista, la maestra recuperó la importancia que tuvo para sus alumnos este juego:

Fijate que para el Día del Niño, por ejemplo, yo les hice unos tatetí de regalo y la mayoría de los chicos cuando vinieron al otro día: era la felicidad de que jugaron toda la tarde al tatetí con los padres, con los hermanos más grandes, cosas así. Para mí era una pavada, ¿me entendés? Para ellos era: "¡Jugamos!". "¡Estuve toda la tarde!". "¡Le gané a mi mamá!" (Maestra, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

El juego se configura como un momento significativo en la vida de todo niño. Asimismo, reaparece en otro momento de la entrevista, como un medio para aprender, por ejemplo, a escribir respetando los renglones, como describe esta madre:

Sí, o sino ocupa dos o tres renglones. Y, por ejemplo, yo le hago con juegos el renglón. Yo le digo. "Mirá, acá está el cielo y si vos tocás acá, esta es la tierra". "¿Y qué pasa si se pasa?". Y ahí le dice el otro más grande: "¡No, te moriste! ¡Mirá tu jueguito!". Entonces: "Ah, no. Bueno". Borra y hace otra vez hasta que termina su nombre (Madre, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024)

O para aprendter a sumar y restar, como relata esta madre:

Yo, por ejemplo, le bajé dibujitos acá, o sea, son jueguitos así como para restar, para sumar. Y así con eso se entretiene o, póngale, rompecabezas así de dibujos (Madre, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Por otra parte, la mayoría declara que sus hijos empezaron a hablar antes del año. Los niños son quienes inician las conversaciones y hacen numerosas preguntas a los adultos, desbordados por la curiosidad, el interés y el deseo de conocer y comprender el mundo que los rodea; una actitud propia de la infancia. Ellos preguntan sobre su propio pasado, cuando eran bebés, y también hablan del futuro. Las madres conversan mucho con sus hijos sobre diferentes temas, en especial, a la hora de comer o dormir.

La mayoría coincide en que las preguntas más "difíciles" que hacen los niños tienen

que ver con la necesidad de entender el nacimiento: “¿De dónde vienen los bebés?”. “¿Por dónde nací yo?”. Una de las madres mencionó que hay temas que puede hablar con su hijo y otros que no. Asimismo, manifestó charlar mucho con él, le aconseja que debe contarle todo lo que le suceda y le explica que nadie debe hacerle daño.

Madre 3: Igual que yo, por ejemplo. Bueno, como yo le digo, yo soy la madre y el padre las 24 horas de mi hijo. Yo hablo un montón de cosas con él, por todas las cosas que están pasando. Aparte es como que él me enseñó a mí a pensar de otra manera, porque casi 20 años se lleva de diferencia con mi hijo. Y a los otros tres hijos, yo casi no les disfruté por el tema de mi trabajo, o sea que cuando yo iba a trabajar, yo les llevaba a la guardería a los tres. Sin embargo, con este no, yo estoy con él continuamente y cuando me voy a trabajar, él se va conmigo. Yo la verdad le hablo, por supuesto, para que él aprenda, le enseño adecuadamente el tema de la ciudad. Hay cosas que sí puedo hablar con él y hay cosas que no, pero yo le digo que él es lo más importante para mí. Entonces, yo le hablo y le digo: “Mirá, si vos tenés este problema, este otro, contame”, por ejemplo, o sea, muchas cosas más, como le digo. “¿Qué te está pasando?”, preocupación de una madre. Él no tiene vergüenza de contarte las cosas. “Mamá”, me dice, “¿te puedo decir algo?”. “Sí”, le digo. “¿Pero no te vas a enojar?” o cualquier cosa así. “Ay, mamá, me duele la cara”, por ejemplo, o “Me golpeé”, perdón, “en la bolita” y todas esas cosas. O sea que a él le estoy dando otra crianza que no le pude dar a los otros tres.

Entrevistadora: ¿Y en qué momento del día conversan más con ellos? Hoy vos decías algo de la noche en la cena...

Madre 7: Sí, durante el almuerzo, la cena o antes de dormir es donde más conversan.

Madre 5: Claro, yo digo, porque ahí ya están en mi casa, ya está el papá, entonces ahí ya le escucha lo que ellos quieren contar durante el día. Me parece bien, porque él también necesita escuchar lo que le pasó o la experiencia que quizás tuvieron durante el día. En mi caso, antes de dormir. Uy, mirás la hora y mañana tienen que ir a la escuela a la mañana, porque los dos van a la mañana y hay uno que entra retemprano, así que tengo que correr. Pero en mi caso, antes de dormir (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Los niños muestran interés en diversos tipos de programas de televisión. Una de las madres mencionó que su hijo mira el canal abierto Paka Paka. Así también, otra mamá comentó que su hijo prefiere ver documentales de animales y plantas. Y otra madre contó que a su niño le interesan las carreras de autos. Por otra parte, las madres restringen el tiempo de uso de celulares, entre una y media hora aproximadamente. En general, allí miran dibujos animados. Los niños se caracterizan por ser memoriosos y pueden contar un capítulo entero de su programa favorito a su familia.

No existen espectáculos infantiles en la zona. Por ello, las familias tienen que salir del barrio para asistir a eventos. La plaza ya se ha quedado sin juegos debido al vandalismo.

A algunas madres les gusta leer, pero sostienen que no tienen tiempo debido a la crianza de los hijos, los quehaceres de la casa y el trabajo. Sin embargo, sí se toman un momento del día para leer a sus hijos, en especial, a la siesta o antes de dormir:

Entrevistadora: ¿Y ustedes les leen a sus hijos?

Algunas madres: Sí.

Entrevistadora: ¿En qué momento del día?

Mamá 1: Antes de dormir.

Entrevistadora: ¿Siempre?

Mamá 1: Así se duermen.

Mamá 5: A la siesta después del baño, un ratito.

Entrevistadora: ¿Y ellos les piden que les lean...

Mamá 1: Sí.

Entrevistadora: ...o también nace de ustedes?

Mamá 2: Nace más de ellos que de nosotros.

Mamá 8: Encuentro en el celular un cuento y después le guardo.

Mamá 7: Más que nada por ahí por el tema de los quehaceres de la casa, si nos da el horario.

Mamá 8: Nosotros más así a la tardecita, ya nos encerramos. Ahí nos ponemos a leer, porque es nuestro tiempo de calidad ahí. Ahora se nos fundió la televisión. Nos quedamos sin televisión. Por eso estamos ahí. Ayer estaban poniéndose un vestido mío, que se disfrazan y así; ahí hacemos todas esas cosas (Madres, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Los niños reconocen las letras y números. Saben escribir sus nombres y otras palabras. En el jardín están aprendiendo a escribir en letra imprenta y cursiva. Por su parte, las madres corrigen la pronunciación de sus hijos. A algunos niños todavía les cuesta pronunciar ciertas palabras. Las mamás les enseñan a escribir y en el proceso les remarcan la prolijidad, el uso de los renglones y la preparación para primer grado. Ellas señalan que sus hijos prefieren la forma en que les enseñó a escribir la maestra.

Una de las madres utiliza la pizarra mágica para enseñarle a escribir a su hijo. En este sentido, el juguete se vuelve parte del proceso de enseñanza de la escritura: Yo lo que le compré a mi hijo para el Día del Niño es una pizarra mágica y con eso. Y él es curioso. Él me dice: "Mamá, ¿cómo se escribe tal cosa?". Y yo le escribo y por ahí cuando estoy con un poquito más de tiempo, formamos palabras, o sea, yo voy diciéndole, por ejemplo: "¿Cómo se escribe tal cosa? ¿Qué, por ejemplo, se puede escribir con P?". Y ahí vamos formando palabras (Madre, institución 2, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

Los niños motivados por saber, preguntan a los adultos cómo se escribe tal palabra o qué dice aquel cartel. El proceso de alfabetización involucra la participación de todos los miembros de la familia: madres, padres y hermanos mayores. Las madres se ocupan y se preocupan por la educación de sus hijos, les enseñan a leer y a escribir. Confían en que sus hijos aprenden en el jardín y que se volvieron más autónomos. Así también, consideran que es un espacio de socialización. Valorán el jardín y la labor de la maestra.

3.2.3. Caso 3: escuela jardín de infantes (EJI) céntrico

El EJI se encuentra en el casco céntrico de la ciudad de Corrientes, la capital provincial. El mismo se desprende de una escuela primaria. En su historia, cuenta con más de 30 años como escuela jardín. Aunque cabe agregar que durante varios años, se había constituido como JIN, pero ese nombramiento no avanzó debido a problemas de matrículas y cuestiones administrativas.

La institución tiene una matrícula de ciento setenta y ocho (178) niños que asisten en ambos turnos. En el turno mañana hay una (1) sala de 4 años y tres (3) salas de 5 años; en el turno tarde hay dos (2) salas de 4 años y dos (2) salas de 5 años.

El espacio físico con el que cuenta es reducido; además de las cuatro (4) salas, hay un salón de usos múltiples (SUM) en el que se realiza la formación para la entrada y salida, las clases de educación física y se mueven algunos juegos para que funcione a modo de patio (ver Imagen N° 3).

Imagen N° 3 - Salón de usos múltiples del EJI céntrico



Fuente: Imagen propia

En relación al personal docente, la directora menciona que una característica de la institución es el cambio permanente de maestras que todos los años rotan, titularizan y piden traslado. También, destaca la responsabilidad y compromiso en relación a la calidad educativa, que es la prioridad, para brindar el mejor servicio a las familias.

La institución tiene una alta demanda. Antiguamente, se formaban largas filas de interesados para la inscripción. Esto se soluciona con la gestión virtual y el sorteo. Los factores que inciden en este interés son múltiples. Por un lado, se debe a que las familias se organizan para trabajar en la zona y les facilita tener la institución cerca; por otro, se trata de una institución de prestigio por estar en el casco céntrico. Estos intereses están vinculados a la escuela primaria vecina. Sin embargo, las familias que asisten a esta institución provienen de diferentes barrios de la ciudad que se encuentran alejados o de ciudades y/o pueblos a más de 20 km de la institución.

Las vacantes se asignan de acuerdo a gestión educativa que tiene en cuenta los siguientes criterios: hijos del personal, hermanos que asisten al jardín o a la escuela asociada y, por último, el resto de la comunidad.

A la entrevista asistieron seis (6) participantes, cinco (5) madres y un (1) padre. Las edades oscilan entre 25 y 35 años. Se percibió un clima agradable en el que todos respondieron las preguntas. Las ocupaciones son variadas: dos madres son trabajadoras sociales, dos son docentes, otra tiene un negocio de artículos varios y otra es empleada doméstica. Fue la institución donde se encontró más personas que trabajaban fuera de sus casas, incluso, dos se retiraron porque tenían que ir al trabajo.

Los hogares de estas familias se conforman de manera diversa: algunos viven con sus padres, con sus hermanos o sus suegros.

Vale destacar que en la entrevista dos madres mencionan que se encuentran haciendo estudios y chequeos médicos para determinar si sus hijos tienen alguna discapacidad.

Pero le está pasando otra cosa, porque a mí me pasa con Dalton [en respuesta al comentario de otra madre]. A Dalton también yo le hice una serie de estudios, o sea, todo este año en realidad y me dijeron que tiene un grado de autismo, entonces le estamos haciendo los estudios de eso. Él viene al jardín y tampoco me cuenta nada (Madre, institución 3, entrevista personal, 10 de octubre de 2024).

Respecto a los recursos materiales que poseen en los hogares y que pueden acompañar el proceso de alfabetización, las familias cuentan con libros infantiles, cuentos clásicos, de dinosaurios, de hadas; revistas infantiles (por ejemplo, Genios o La Valijita); manuales que los padres utilizaban cuando eran pequeños. Además, señalan que recibieron el año pasado libros de cuentos cuando los niños terminaron la sala de 4 años a través del programa Libros para Aprender, pero mencionan que es poco el uso que le dan a estos materiales en formato papel, ya que los niños ocupan más el celular.

En casa tenemos un solo libro que es el manual, ese de cuentos. Después, tenemos enciclopedias que usábamos de estudio. Antes no había lo que era Internet, entonces era... tenemos bibliotecas de libros que ahí quedaron, ya no se usan y estos tienen dibujos, aviones, dinosaurios, que 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).

También, indican que poseen otros elementos, desde lápices, fibras y papeles hasta la pizarra mágica o digital, que los niños tienen a disposición para ocupar en los hogares. Por otro lado, tienen diferentes tipos de juguetes: peluches, muñecas, bloques, rompecabezas, autos, etc. Los padres cuentan que a sus hijos les gusta utilizar otros tipos de materiales, como cartón, rollos de papel, tupperes o elementos de la cocina para inventar y crear juegos y luego dramatizar con algunos de los juguetes.

En relación a los juegos que realizan junto a los niños, se destacan la soga, el elástico, juegos dramáticos como maquillarse, juegos de construcción con bloques, Jenga y juegos de mesa como el tateti. En estos momentos, la interacción y conversación están siempre presentes.

Una de las madres cuenta que juegan en familia al tutti frutti y que su hijo de 5 años hace equipo con ella y piensan palabras que comiencen con algunos sonidos, desarrollando con este juego la conciencia fonológica.

Y, por ejemplo, ahora con el más chico jugamos al tutti frutti, pero le jugamos en competencia al más grande, pero porque yo entre juegos: vamos a jugar, sí, pero me tomo del lado de educación. Yo le digo al tutti frutti: "Faaa", me dicen. "Dale, dale, así pensamos", le digo y al más grande le digo: "Pensá cosas con... y empezamos con vocal", entonces cosas con A y ahí yo escribo (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Respecto a las prácticas relacionadas con la oralidad, mencionan que es indistinto quien inicia la conversación; en ocasiones, son los niños y, en otras, los padres quienes lo hacen. Los temas de conversación giran alrededor de lo que hacen en el jardín, el cuidado de su cuerpo, y cómo las familias buscan dialogar sobre estos temas y que se genere la confianza para que los niños cuenten lo que les sucede, cualquiera sea la situación.

Disculpe. En nuestro caso, nosotros tratamos de generar la confianza de que ellos nos cuenten solos por ahí situaciones que les haya sucedido, también les hablamos mucho el tema de los secretos de los adultos, de las personas desconocidas, todo eso, e inclusive en la misma familia, o sea, uno no está exento, pero siempre tratamos de que ellos tengan confianza en nosotros (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Al preguntarles si les cuentan a los pequeños historias reales o inventadas por ellos, afirman que les leen cuentos y que a veces inventan historias. El padre cuenta que es él quien inventa historias y las narra a sus hijos, y las madres concuerdan que son los papás los que prefieren narrar y que las madres les leen cuentos. El momento privilegiado para hacerlo es a la noche, antes de dormir.

Antes de dormir o por ahí también es un atractivo para que ya se relaje, que ya se pongan en ámbito de dormir también para el otro día iniciar temprano. Pero me pasó situaciones de que por ahí yo le contaba y bueno terminaba la historia y al otro día: "¡Papi, papi, contame otra vez!". "¿Y de qué querés que te cuente?". "Y el cuento, y el cuento. Y no... ¿Viste que ayer terminó en...?". Se acordaba y yo no me acordaba. Tenía que hacer memoria. "Ah, sí y bueno...". (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

En este jardín, los padres leen materiales relacionados con su trabajo. Una de las madres dice que lee novelas y el único padre que asistió a la entrevista, el diario. También mencionan que les relatan historias de su niñez, la vida diferente que tenían, los juegos que hacían y como compartían en familia.

En relación a la música, comentan que a los niños no les gustan las canciones infantiles y que prefieren escuchar las que están de moda.

Infantiles no, no, no. Ayer, por ejemplo, le pusimos Xuxa y le digo: "Nosotros nos criamos con ese tema". "¡Ay, mamá!", me dice (Madre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Al preguntar sobre el uso de la televisión y el celular, comentan que miran más de una hora de televisión por día y que el contenido varía entre Youtube Kids, Zamba y PakaPaka, algunos dibujitos como Peppa, Masha y el oso. Los padres dicen que no utilizan tanto el celular, sino que a través del televisor miran YouTube, y en esos casos buscan videos de diferentes temáticas como bomberos, policías y experimentos. En general, pretenden que el contenido sea lo más educativo posible.

Sí, por ahí le pedimos, tratamos de no embobarlos con el teléfono. ¿Por qué? Uno, porque mira de cerca, le afecta la vista, la cabeza o por ahí notamos que deja el teléfono y se pone con actitudes raras o se acelera o te insiste: “¡Papá, papá!” y no... O sea, por ahí tratamos de decirle: “Buscame algo, buscame qué significa carabela”, así por decir, tratamos de que interactúen con el teléfono investigando y por ahí tratando en mi caso de ayudarlos a hacer los experimentos que ellos buscan en el teléfono (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2023).

Una cuestión que diferencia a los niños que asisten a este jardín es la disponibilidad y el acceso a eventos culturales como el circo, el cine y espectáculos como los dinosaurios, entre otros.

En cuanto a las prácticas de escritura, los padres explican que las realizan dos maneras: por un lado, la tradicional, que consiste en escribirles en un cuaderno y que ellos copien, y por otro, les dictan letra por letra para buscar lo que quieren mirar en Youtube.

Me pregunta. “Mami, ¿qué dice acá?” o “¿qué dice allá?”. O por ahí si quiere escribir algo en la tele 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”. Le digo: “I” y ahí busca la I. “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, porque le mandó un mensaje al papá y me escribió acá arriba y después le separó. Pero escribió todo, 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).

Una particularidad es que participan del Programa Infancia, y algunos de los padres que asistieron a la entrevista mencionan que ponen en práctica lo que las docentes les enseñaron en el taller para familias, sobre todo lo que se relaciona con la conciencia fonológica.

Padre: Nosotros estamos implementando con Iker el tema del sonido con la letra, también dijo la seño.

Entrevistadora: ¿Vos viniste al taller?

Padre: Sí, sí, y él reconoce, por ejemplo, gracias a eso la S, por ejemplo, sol. “¿Qué letra es esa? Ssol. ¿Qué letra es?”. “La S”. “¿Y después qué viene?”. “Sool”. “La A”. “No, sino va a decir sal”, le digo yo. “Sool” y ahí dice: “La O”. “¿Y la otra?” “¿Esta?”, me dice. “No, esta”. “No, pero esa está al revés, papi” me dice. Y bueno, con Iker estamos implementando el tema del sonido, ya no era la M con la A, sino la mmm y así estamos con Iker (Padre, institución 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

3.2.4. Caso 4: jardín de Escuela Normal del interior

El Jardín se encuentra en una ciudad del sudoeste de la provincia, a más de 200 km de la capital provincial y constituye la segunda población con mayor número de habitantes de la provincia de Corrientes.

Está situado estratégicamente en el casco céntrico, en una manzana que alberga la terminal de ómnibus, junto con la Dirección de Turismo y Tránsito. En sus

alrededores, se encuentra el hotel más importante de la ciudad, librerías, fotocopadoras, negocios de ropa, y está situado a dos cuadras de la plaza principal, lo que favorece su accesibilidad y conexión con el entorno.

La institución fue fundada en 1949 como parte del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal y ha mantenido una gran trayectoria dedicada a la formación inicial. Su edificio está anexado a la escuela primaria y secundaria, además cuenta con un patio propio (ver Imágenes N° 4 y 5). El establecimiento opera en los turnos mañana y tarde, cuenta con un equipo conformado por ocho docentes y brinda atención a una población de 200 niños, incluyendo a aquellos con discapacidad. La

Imagen N° 4 - Jardín de Escuela Normal del interior



Fuente: Imagen propia

Imagen N° 5 - Patio interno del jardín



Fuente: Imagen propia

En la entrevista en profundidad, participaron seis (6) personas: cinco (5) madres y un (1) padre. Inicialmente, los participantes eran reservados. Lentamente, el ambiente se tornó agradable y propicio para la conversación.

La mayoría de los entrevistados ha culminado el nivel secundario y se desempeñan en diversas ocupaciones, como ser maestra, peluquera, empleada de comercio, albañil y ama de casa. Un aspecto importante a mencionar es que un gran porcentaje de los entrevistados trabaja la mayor parte del tiempo, por lo que sus hijos quedan al cuidado de los abuelos o hermanos, quienes desempeñan un rol clave en el proceso de alfabetización de los niños.

Madre 1: Soy peluquera, trabajo todo el día, Paulina en mi casa queda a cargo de mi mamá, el padre también trabaja pero solamente trabaja mediodía (...)

Madre 3: Hola, buen día, yo terminé el secundario, mi marido también. Yo trabajo en un supermercado a la tarde, mi marido es vidriero, él está ahí porque tenemos el negocio en la casa, entonces como que él está relacionado con su papá, su abuela con la que queda la tarde y eso (Padres, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

En cuanto a los recursos materiales disponibles en los hogares, los entrevistados mencionaron que poseen una variedad de cuentos infantiles, algunos son clásicos como “Caperucita Roja”. También disponen de revistas infantiles como Billiken, manuales, enciclopedias y diccionarios, principalmente heredados de hermanos mayores. Además, los padres comentaron que anteriormente la institución les entregó libros como parte del programa de libros para aprender. Sumado a ello, cuentan con una diversidad de otros recursos como lápices, tijeras, plasticolas, juguetes y pizarra mágica.

Respecto al desarrollo de la oralidad, los padres indicaron que sus hijos comenzaron a hacerse entender desde antes del primer año, considerando al balbuceo como parte del proceso comunicativo. El momento más propicio para conversar con sus hijos suele ser al regreso del jardín, donde los padres les preguntan qué hicieron allí. También señalaron que conversan con los infantes sobre planes a futuro vinculados a lo que harán al día siguiente o el fin de semana, pero a los niños les cuesta ubicarse en el tiempo y suelen confundir los fines de semana con los días de clase. En general, son los pequeños quienes inician la conversación. Los padres mencionaron que son muy curiosos y constantemente les realizan preguntas.

Entrevistadora 1: ¿Y de qué hablan con los chicos, ahora que ya están en sala de 5?

Madre 2: De qué nos interrogan mejor dicho (risas), es que todo el tiempo...

Entrevistadora 1: ¿Quién empieza la conversación? ¿Ellos?

Madre 3: Ellos, “¿y por qué tal cosa?”, y por ahí tener cuidado cuando hablamos los adultos porque....

Entrevistadora 2: ¿Qué les preguntan por ejemplo?

Madre 1: Ellos, lo que escuchan.

Entrevistadora 1: ¿Qué temas?

Madre 1: Preguntan por qué, quiénes, primero es quién es, si está hablando de algo, de alguien y después ya “¿por qué?, ¿qué pasó?”. Hay veces que están jugando y están prestando atención a todo lo que los grandes decimos.

Madre 2: Si, exactamente.

Madre 1: Y ellos son los que captan más rápido todas las cosas. Por eso como

dice ella hay que tener demasiado cuidado.

Entrevistadora 1: ¿Qué temas suelen ser así como escabrosos?

Madre 3: A mí lo que me preguntó hace poco es cómo se hacen los bebés.

Entrevistadora 2: Como una pregunta universal, digamos que todos alguna vez.

Entrevistadora 1: ¿Y qué le dijiste?

Madre 3: Y cómo que por ahí me cuesta, (...) le digo bueno mamá y papá, o sea, se unieron y bueno decidimos traerte al mundo. Vos saliste de mi panza, pero no entré tan profundo, o sea, porque no sé cómo llegar a esa parte todavía. Y bueno de acá saliste y le mostré la parte de la cesárea, le mostré una foto y bueno así llegaste vos y te fuiste transformando en el hombrecito que sos, le digo, porque me quedé, como alguien... o sea está bien vos le podés explicar de una forma a otra, pero no esperas que te pregunte de una, entendés. Yo espero más que el más grande por ahí venga y me pregunte, pero no el de cinco, o sea es como muy chocante para mí. Ahora no sé de dónde salió eso, si él se imaginó. Y otra cosa que tiene él, por ejemplo, cuando yo tengo alguna reacción o lo que fuera, me dice “mamá” (ruido de inhalación) o sino me dice “el que se enoja pierde”. Entonces es como que hay cosas que yo veo que él me está enseñando a mí.

Madre 2: Sí, aprendemos muchos de ellos (Madres, institución 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Los entrevistados reconocieron que los abuelos son quienes principalmente narran historias a los niños, ya sean inventadas o vinculadas con sus propias infancias. En algunos casos, se trata de leyendas guaraníes que pasan en forma oral de generación en generación.

Algunos padres también inventan historias, a pedido de sus hijos, antes de dormir, o aprovechan ese momento para la lectura compartida. Los entrevistados dicen que tratan de cantarles canciones infantiles, pero los hijos prefieren las modernas, aprendidas a través de primos u otros medios.

En lo que se refiere a la pronunciación, los padres reconocen que tratan de corregir a sus hijos; sin embargo, señalan que los hermanos desempeñan un rol fundamental en esta tarea, asumiendo en ocasiones el rol de “tutores”. La mayor dificultad en la pronunciación se da con la letra “r”.

Con respecto al uso del celular y la televisión por parte de los niños, los padres mencionan que está moderadamente controlado, ya que pasan frente a las pantallas entre una hora o más. Los contenidos que más frecuentan son los dibujos animados, entre los cuales se encuentran Pepa, Paw Patrol, programas de youtubers como ser Alejo Igoa, Youtube Kids, entre otros. También refieren a los videojuegos que instalan en el celular. Es importante mencionar que un padre trataba de limitar dicho tiempo, promoviendo actividades al aire libre como jugar al fútbol, ir a la plaza, andar en bicicleta o hacer volar barriletes. En general, los entrevistados comparten ciertos juegos con sus hijos, como el veo veo, las escondidas, tutti frutti y tateti. Sumado a ello, los niños poseen algunos juegos de mesa.

En cuanto a eventos culturales, los entrevistados sostienen que los niños asisten principalmente a obras de teatro y cine. También concurren a los festejos por el Día del Niño, a la feria del libro, donde suele haber títeres, o, en ciertas ocasiones, al circo. Sin embargo, los padres enfatizan que existen pocos eventos culturales destinados particularmente a los niños.

La lectura no es una práctica habitual entre los padres, salvo en el caso de la docente, que solo realiza lecturas obligatorias que le demanda su formación. No obstante, la lectura compartida con los niños suele acontecer principalmente a la noche, antes de dormir, a solicitud de ellos o como alternativa al uso del celular. Asimismo, los niños muestran interés por la lectura al preguntar qué dice en los carteles de la vía pública. Así, van relacionando las letras con los sonidos. En palabras de los propios padres:

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 2: ¿Pero ellos van reconociendo las letras, entienden ya por su cuenta?

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, le 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. O sino el tema del semáforo.

Madres: Ah sí (risas).

Madre 1: “Cuando está en verde es ¿para qué?”. “¿Y el amarillo, mami?”, “¿tengo que pasar o no?” Y así...

Padre: A mí, me dice mucho: “Pa, ese no respetó” (Madres, escuela 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Por otro lado, en lo vinculado a las prácticas de escritura, algunos padres mencionaron que tienen un horario específico destinado a que los niños practiquen. En general, suelen escribir con sus hijos aquellas palabras que les interesan, o los nombres de los integrantes de la familia.

Entrevistadora 1: ¿Les piden para que les enseñen a escribir algo?

Madres: Sí.

Entrevistadora 1: ¿Qué, por ejemplo, quieren escribir?

Padre: El mío poco, pero por eso nosotros le decimos, tiene su horario y bueno, “andá a buscar tu cuaderno, tu cartuchera, vení sentate, vamos a escribir y ¿qué querés escribir? Vamos a escribir ‘gato’”. Y ahí yo le voy juntando por ejemplo la “g” con la “a”, la “t” con la “o”, que sé yo, así, y bueno, le voy mostrando. Y si hicimos “ga”, le digo “ga”, “ge”, “gi”. “¿Cuál te parece a vos que va? La “g” con la “e”, por decirle, o la “g” con la “a”, la “g” con la “o”, vos escucha gaaa, gaara, ¿cuál suena ahí?”. “La a”. “Bueno, entonces; ¿cuál es?” Y así le voy haciendo para que vaya escribiendo también.

Entrevistadora 1: ¿Y los demás?

Madre 2: Sí, el mío pide escribir el nombre, o pide aprender a escribir el nombre del papá, la mamá, la hermana.

Madre 3: El mío ya sabe escribir el nombre de la familia, o sea la mamá, el papá, mi perra, porque tenemos una perrita también (Madres, escuela 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Los padres valoran profundamente el rol del jardín en la formación integral de sus hijos. Consideran que constituye la base para empezar a formarse, para desarrollar

la motricidad fina, adquirir nuevos conocimientos y aportar fundamentalmente a la socialización y al desarrollo del lenguaje. También reconocen cambios significativos en comparación con sus propias experiencias en el jardín, inclusive algunos padres no asistieron, ya que no era un nivel obligatorio.

Entrevistadora 1: ¿Hicieron jardín ustedes?

Madre 1: Sí.

Madre 2: No, yo no.

Entrevistadora 1: Antes no era obligatorio así que.

Madre 3: Yo tampoco.

Entrevistadora 2: ¿Vos entraste directamente a primer grado?

Madre 3: Sí.

Madre 2: Primer grado, encima en el campo, no había jardín.

Madre 3: Nos hacían repetir un año.

Madre 2: Sí también. Y allí ya entrabas a primer grado y de entrada ya era cursiva.

Entrevistadora 1: Sí.

Madre 2: Por eso me decía mi marido, ¿cómo, por qué hacen eso?

Madre 3: Aprendías o no aprendías (...)

Entrevistadora 1: No, es que antes en el jardín no se aprendía todo lo que se aprende ahora.

Padre: Era como más juego nomás.

Madres: Sí.

Padre: No había enseñanza.

Madre 2: Era más eso, a que te enseñen a escribir, lo que yo vi era eso, más juegos, distracción.

Padre: Yo creo que los chicos, lo que están haciendo ahora en salita, nosotros recién arrancamos en primaria, en primer grado.

Madre 2: En primaria, sí (Padres, escuela 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

3.2.5. Caso 5: jardín de infantes nucleados del interior

La institución se encuentra en la ciudad de Paso de los Libres. Se trata de una localidad ubicada a orillas del río Uruguay, unida por el puente internacional Agustín P. Justo-Getúlio Vargas a la ciudad brasileña de Uruguayana, en el estado de Río Grande del Sur. Constituye un importante punto de conexión internacional que facilita el comercio y el turismo entre ambos países (ver Imagen N° 6).

Imagen N° 6 - Paso de los Libres y, en frente, Uruguayana



Fuente: Imagen propia

Paso de los Libres es la tercera ciudad en número de habitantes de la provincia de Corrientes (después de Capital y Goya). Refleja una mezcla de influencias culturales argentinas y brasileñas, lo que se percibe en su gastronomía, idioma y tradiciones. Es famosa por sus carnavales, la Fiesta Nacional del Guiso y sus museos. Cuna de Arturo Frondizi y de Ernesto Montiel.

Esta institución funciona desde 2007 como JIN; antes eran jardines asociados a escuelas primarias. El JIN está constituido por la sede y tres anexos.

Todos ellos se encuentran a unas 15 cuadras de distancia; sin embargo, los barrios donde están instalados son muy diferentes. Desde el Anexo I, que está en el centro, hasta el Anexo III, que se encuentra en la periferia.

El JIN está conformado por dieciocho salas. En la sede funcionan cuatros (4): dos (2) de 4 años y dos (2) de 5 años. En el Anexo I funcionan dos (2): una (1) de 4 años y una (1) de 5 años. En el Anexo II hay cuatro (4) de 4 años y cuatro (4) de 5 años. En el Anexo III funcionan cuatro (4) salas: dos (2) de 4 años y dos (2) de 5 años. A continuación, se describirán los Anexos II y III, ya que fueron en ellos donde se realizó el trabajo de campo.

3.2.5.1. Anexo II

El Anexo II se halla ubicado sobre una avenida, con comercios cercanos y espacios verdes (plazas, canchas, etc.). Por la avenida circulan transportes públicos; sin embargo, la mayoría de los niños son del barrio y los padres los inscriben en ese jardín porque quieren que después sigan en la escuela primaria asociada. La misma se caracterizó por participar durante mucho tiempo en el Programa de Escuelas de Frontera, aunque en este momento ya no lo hace; sin embargo, conserva sus prácticas de enseñanza de la lengua y la cultura brasileña.

Como se dijo recientemente, el Anexo II tiene cuatro salas (4) de 4 años y cuatro (4) de 5 años, dos (2) a la mañana de cada una y dos (2) en el turno tarde. El edificio es amplio, hace poco fue refaccionado y dispone de un amplio patio con juegos infantiles (ver Imagen N° 7).

Imagen N° 7 - Patio externo del Anexo II



Fuente: Imagen propia

Las madres que participaron de las entrevistas en profundidad eran muy locuaces. Fue el lugar de mayor concurrencia (diez personas). El momento fue muy distendido, las mujeres hacían muchos chistes cuando dialogaban.

La mayoría dijo que tenía la secundaria completa, era ama de casa y vivía cerca de la escuela. Además, había una profesora de portugués.

Comentaron que cruzan seguido a Uruguayana para comprar, especialmente en esta época de crisis económica en Argentina, cuando conviene comprar en Brasil. Esto hace que hablen portugués; además, escuchan radio brasileña y/o tienen parientes en el vecino país. Es difícil no ceder a los encantos de la música brasileña que los convoca cual sirenas a Ulises.

Entrevistadora: ¿Cruzan mucho a Uruguayana?

Madre 1: Sí, a comprar, siempre.

Madre 2: Sí, a veces.

Entrevistadora: Pero ellos hablan español.

Madre 2: Sí. Pero a ellos les cuesta más hablar el español que a nosotros el portugués. Y más si uno se va más para arriba, más para adentro.

Entrevistadora: Bueno acá, también. A medida que uno se va alejando a los argentinos les cuesta más hablar en portugués, el oído es más difícil que comprenda lo que están diciendo.

Madre 3: Mi suegro era brasileño, ahora ya fallecido, así que tenemos contacto. Tenemos parientes (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Respecto a los recursos materiales de que disponen las familias, todas las entrevistadas dijeron tener libros infantiles en el hogar, procedentes principalmente de la compra.

También declararon tener revistas infantiles de variados temas. De hecho, el día de la visita al jardín había un vendedor de revistas en la puerta del establecimiento y luego se vio a algunas madres con las revistas adquiridas. Como dato adicional, una madre dijo que también contaba con la Biblia como material de lectura.

En lo que se refiere al desarrollo de la oralidad, las madres caracterizaron a sus hijos como muy locuaces. Son ellos quienes inician la conversación y, a veces, les tienen que pedir que paren un poco de hablar.

Yo tengo dos mujeres. Pero la diferencia entre la más grande y la más chica es fenomenal. Cuando la más grande era chica era hiperacelerada. Es como que tengo cinco hijas en vez de dos. Guadalupe desde que se despierta hasta que se acuesta es hiperactiva. No se queda quieta. Ayer, cuando fuimos a la escuela, parecía como que se comió un loro porque no paraba de hablar y yo le decía: "Pará un poquito" porque es hiperactiva hasta que duerme (Madre, institución 5, comunicación personal, 17 de agosto de 2024).

Las conversaciones son, principalmente, de vivencias del pasado y del presente. A algunos niños todavía les cuesta ubicarse en el tiempo.

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 agosto de 2024).

Las madres dicen que intentan cantarles canciones infantiles a sus hijos, pero que ellos prefieren las modernas. Las mismas escuchan en la radio o aprenden en la escuela. En el jardín tienen los viernes de boliche. Ese día, previo al fin de semana, la maestra le pregunta a un niño qué música le gusta y pone la misma para que bailen todos. Estas son, principalmente, en portugués.

Entrevistadora: ¿Les cantan canciones?

Madres: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué canciones?

Madre: Cantan la que les enseña la seño. “Hoy me enseñó la seño”.

Entrevistadora: ¿Y ustedes no les enseñan canciones infantiles o modernas?

Madre: A veces empezamos con las infantiles, pero ellos quieren las modernas.

Otra madre: Canciones infantiles, cuando tienen que cantar acá.

Los viernes tienen viernes de boliche y ellos se van con algún tema que aprenden acá. Salen recontentos, reactivos. “Nosotros elegimos tal canción”.

Otra madre: La seño sabe qué música le gusta a cada uno. Le cantan un pedacito y ella ya sabe.

Entrevistadora: ¿Música en español, en portugués o en inglés?

Madre: Principalmente en portugués (Madre, institución 5, comunicación personal, 17 de agosto de 2024).

Las madres señalan que intentan mantener el equilibrio entre las pantallas (televisión y celular) y el juego. Lamentan que no haya tantas actividades culturales infantiles. La ciudad es sede de importantes eventos como los carnavales o la Fiesta Nacional del Guiso, de los que participan como familia. Ellas afirman que los niños se muestran muy locuaces después de experimentar los mismos.

Respecto a la lectura, a algunas madres les gusta leer, pero asocian más esta actividad a la lectura que les deben hacer a los niños por recomendación de la maestra del jardín o por iniciativa del propio niño. Es una práctica que, en general, se hace de noche.

Entrevistadora: Y hablemos ahora de quienes les leen a los niños. ¿Qué les leen?

Madre 1: La historia de la Biblia, le cuento para dormir.

Madre 2: Yo leo lo que me pide ella que le lea. En la escuela me piden que les lea.

Madre 3: La revistita que encuentra me dice: “Mami ¿qué dice acá?”. Me marca todas las palabras. “¿Qué dice acá? ¿Qué dice acá?” Y ahora está aprendiendo las mayúsculas y las minúsculas.

Madre 4: Lee en imprenta mayúscula. “Leeme un pedacito”. Después me deja a mí. Le cansa porque es muy largo.

Madre 5: Ella tiene un libro de fábulas, también. Le gusta más que le lea de noche, antes de dormir. Durante el día no porque él juega durante todo el día. Capaz que vio en algún dibujito que le leen antes de dormir, entonces piden (Madres, escuela 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

En la calle, los niños, en general, les preguntan qué dice en los carteles. Así, van asociando las letras a los sonidos y van aprendiendo a leer.

Respecto a la escritura, las madres comentan que la escuela les pide que les ayuden a los niños a aprender a escribir, pero como no les dicen cómo, ellas apelan a la ayuda de alguna docente amiga o aplican variadas estrategias. En general, se

asocia el aprendizaje de la escritura a una cuestión propedéutica, es decir, preparatoria para el ingreso a primaria, no como una práctica en sí misma.

Entrevistadora: ¿Y cómo hicieron para enseñarles a escribir?

Madre 1: Le escribo en la pizarra mágica. Y ella hace unos dibujitos de las letras que ella sabe y yo le completo.

Entrevistadora: ¿Alguna otra técnica?

Madre 2: Yo, por ejemplo, le hago con sonidos. Porque ella escribía su nombre con todas las letras mezcladas. Yo tengo una compañera que es seño y me dijo: “Intentá con los sonidos”. Entonces yo empecé la “a”, la “m”, así y aprendió más rápido...

Madre 3: La maestra nos dijo: “Ayúdenle para que en primer grado no les cueste tanto”. No es obligación. Natael no quiere escribir cuando es muy larga la frase. De lo que le dan para escribir, escribe lo justo y necesario. Entonces, cuando termina la merienda nos sentamos a escribir (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

La mayoría de las madres sostiene que lleva a sus hijos al jardín para que socialicen con otros niños. Indagando más en profundidad, admiten que los niños aprenden contenidos en el jardín que antes aprendían en primer grado. Pero esto, principalmente, dicen que son comentarios de las abuelas porque ellas no recuerdan lo que hacían en el jardín.

Entrevistadora: ¿Por qué les traen a sus hijos al jardín?

Madre 1: Yo para que aprenda a socializar. Nosotros vivíamos lejos y estábamos solos. Es hijo único hasta ahora. A él le costaba mucho preguntar. Él no conocía otra cosa que no sean su papá o yo. Después conoció a su primo. El jardín le sirve para que él aprenda a ver otros chicos. Él solo se relacionaba con su primo, que es su amigo favorito y con el resto, nada. Entonces el jardín le ayudó un montón a aprender a darse con otros chicos. Ahí me di cuenta que le sirvió. Ahora juega con otros primos y otros chicos con los que no se daba antes.

Entrevistadora: ¿Ustedes ven algún cambio sustancial?

Madres: Sí.

Madre 2: El compartir una manera de expresarse.

Entrevistadora: ¿Alguna de ustedes hizo jardín?

Madres: Sí.

Entrevistadora: ¿Y ven que es distinto al jardín de ahora?

Madres: Sí.

Entrevistadora: ¿En qué es distinto?

Madre 2: La enseñanza. Antes yo venía al jardín cuando estaba en la punta.

Antes los niños no podían expresarse en su totalidad. Ahora los docentes prestan más atención en el tema de cómo ellos se expresan. Antes no era así. Era lo que el docente decía.

Antes eran más callados. Ahora son más despiertos. Yo lo siento re diferente. Nosotros éramos más tímidos. Ahora la sala de 5 es re diferente. Muy poco me acuerdo a cómo era yo en el jardín, pero mi mamá también dice que es diferente el jardín del nieto respecto al mío (Madres, institución 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

3.2.5.1. Anexo III

El Anexo III funciona en el Salón Municipal "Flores Esperanza" en el Barrio "Las Flores", frente a un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS). Como se dijo anteriormente, tiene cuatro (4) salas: dos (2) de 4 años y dos (2) de 5 años, una a la mañana y otra a la tarde de cada una. El edificio tiene espacios reducidos y no

Imagen N° 8 - Patio interno del Anexo III



Fuente: Imagen propia

El jardín está asociado a la Escuela N° 980, ubicada en el mismo barrio. Este no tiene calles asfaltadas y es de muy difícil acceso en días de lluvia. No obstante, desde hace poco tiempo se dispone de un transporte público que lo conecta con el resto de la ciudad.

Una característica del barrio es que tiene problemas de delincuencia y otros tipos de manifestaciones de violencia, producto del consumo de alcohol y estupefacientes.

En la entrevista también participaron diez (10) personas. Ocho (8) eran madres, una (1) madrastra y un (1) padre, todos muy jóvenes, con un promedio de 20 años. La mayoría declaró no haber terminado la secundaria y algunas no completaron la primaria. Las mujeres dijeron ser amas de casa y el hombre comentó que era panadero. En el grupo había todo tipo de familias (nucleares, extensas, monoparentales y extendidas), pero lo común era la presencia de muchos niños. Un par de madres concurren con sus hijos pequeños.

El jardín se encuentra alejado del río; por ende, los habitantes del barrio no reciben tantas influencias brasileñas. Algunos nunca cruzaron al vecino país.

En las entrevistas en profundidad, los padres fueron muy escuetos en sus respuestas. Hablaban poco, menos de lo necesario. Había un dejo de tristeza en las miradas y en el tono que imprimían a las conversaciones. Todo expresaban con mucho temor.

Las condiciones en las que viven son de muchas carencias, como se verá luego. El jardín constituye un refugio donde los niños están protegidos de los peligros del barrio y de las mismas familias. Es un lugar donde se les permite ser niños y no están obligados a compartir los problemas de los adultos.

Allí tenemos todo tipo de cuestiones. Desde niños judicializados, niños que están en manos de los abuelos, criándose, en manos de tíos, tías, familias ensambladas y también es un barrio que ahora se puso peligroso, mucha delincuencia, ex-presos que salieron de la cárcel. Hay niños que tienen sus papás en la cárcel y van y los visitan. Es toda una cuestión porque después vienen al salón y exteriorizan todo lo que viven con sus papás. El año pasado me tocó que una mamá le pegó a una nenita, tenía la mano marcada en la carita porque la nena quería ir a vivir con el papá. Van de visitas y bueno... Es todo un tema, cómo tratar a esos niños, porque uno tiene que contener a esos niños. Y ellos encuentran el amor en el jardín, en la seño.

Y vienen las mamás y te cuentan sus angustias, sus tristezas. Niños que son abandonados por sus padres. También es todo un tema el manejo de esos niños dentro de la sala. Porque ellos exteriorizan todo. Son unas esponjitas. Todo lo que ellos sufren, vienen y exteriorizan acá. Ves chicos que están re bien y después tenés semanas que están tristes. Y uno tiene que estar en ese estado emocional de los niños. Pero se trabaja bien. ¡Gracias a Dios! No me puedo quejar (Directora, instituciones 5 y 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Respecto a los recursos materiales de que disponen las familias, los entrevistados dijeron que tenían algunos libros infantiles de cuentos clásicos y disponían de otros libros y manuales, principalmente, por herencia de hermanos mayores.

En lo que se refiere al desarrollo de la oralidad, los padres aseguraron que conversan con los niños, primordialmente, de lo que hicieron en el jardín en el camino de vuelta a la casa. Aclararon que son los niños quienes, en general, inician la conversación. Y agregaron que les resulta difícil tratar ciertos temas de violencia que son propios del barrio.

Entrevistadora: ¿Les pueden contestar todas las preguntas que les hacen los chicos?

Madre 1: Algunas no, por ejemplo, hay cosas que pasan en el barrio y te preguntan, “¿por qué está la policía ahí?, ¿por qué se empedan?”

Entrevistadora: ¿Y los demás?

Madre 2: Mi hijo pasa por los lugares y pregunta todo. Siempre tratamos de explicar todo lo que pasa alrededor. Porque si no le explicás vos, que sos el padre o la madre, ¿quién lo hace? Entonces las mantenemos adentro explicándoles a las dos. Tratamos de pasar el mayor tiempo encerradas porque donde vivimos no es saludable (Madres, institución 6, comunicación personal, 17 de octubre de 2024).

Algunos niños no miran televisión porque no tienen en el hogar. Tampoco asisten a los pocos eventos infantiles que hay en la ciudad porque viven en la periferia. Sí intentan compartir en familia los carnavales.

Los padres afirmaron que no les cantan canciones infantiles porque no les gustan a los niños. Prefieren las canciones modernas que aprenden en el jardín. Tampoco juegan con los niños, pero observan que ellos realizan muchos juegos de

dramatización, entre ellos, mencionaron especialmente el juego de la maestra.

Respecto a la lectura, solo el padre dijo que lee mucho. Pero reconoce la ayuda para leer y desarrollar otras competencias comunicativas de los hijos mayores. Esto es algo compartido en el grupo.

Mi hija tiene un hermano que va a primer grado. Así que yo tengo libros de cuento, libros de primero a tercero. Entonces los más grandes les leen. También les dieron libros gratuitos en la escuela y leen los cuentos que están ahí. También cuentos de Paka-Paka que son muy didácticos para ella. Las noticias no ven. Si no ella se pone a preguntar: “¿por qué?” (Madre, institución 6, conversación personal, 17 de octubre de 2024).

En lo que se refiere a la escritura, son padres que colaboran en las prácticas de escritura por pedido del jardín o del propio niño. Algunos tienen estrategias propias de enseñanza. En general, consideran el jardín como propedéutico al nivel primario.

Madre 1: La mía me dice: “Mami, haceme las letras que yo te copio”. Yo escribo y ella copia. “¿Qué dice acá?”. “Sharon”. “¿Y mi apellido, cómo es?”. “Ruiz Díaz”. “¡Ah! Pero eso es muy difícil, ya voy a aprender”.

Madre 2: 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 3: Le enseñamos a respetar el renglón por la letra (Madre, institución 6, conversación personal, 17 de octubre de 2024).

Como en el caso anterior, los padres llevan principalmente a los hijos al jardín para que socialicen.

A la mía yo le traigo porque tiene que acostumbrarse a estudiar. Para compartir. Si está comiendo algo y está un nenito que no tiene, ella tiene que compartir (Madre, institución 6, conversación personal, 17 de octubre de 2024).

3.3. Discusión de los principales resultados

Según el relevamiento anual de 2023, en la provincia de Corrientes hay ochocientos treinta y tres (833) establecimientos del nivel inicial: 41% en el ámbito urbano y 59% en el ámbito rural; 91% del sector estatal y 9% del privado. La mayor concentración de instituciones de nivel inicial se encuentra en Capital (18%).

Alrededor de cuarenta y tres mil ochocientos ochenta y ocho (43.888) estudiantes asisten al nivel inicial: 84% en el ámbito urbano y 16% en el ámbito rural; 81% del sector estatal y 19% del privado. El 50% son varones y el 50% mujeres.

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 asistió en alguna oportunidad y un 2% (426) nunca asistió.

A nivel nacional, en 2023 había veintiún mil ciento sesenta y tres (21.163) establecimientos. Inversamente a lo que ocurre en Corrientes, un 64% estaban en el ámbito urbano y un 36% en el ámbito rural. Tampoco se condicen los datos en

cuanto a sectores, ya que a nivel nacional se concentraba un 77% en el sector estatal y un 23% en el sector privado.

En el país, un millón seiscientos sesenta y tres mil seiscientos setenta y cuatro (1.663.674) estudiantes asisten al nivel inicial: 91% en el ámbito urbano y 9% rural; 70% del sector estatal y 30% del sector privado. El 51% son varones y el 49% son mujeres. En Corrientes hay un mayor porcentaje de estudiantes en el ámbito rural y en el sector estatal.

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, el 97% de los niños de 5 años asistía a la escuela, el 2% no asistía en el momento del censo pero asistió y un 1% nunca asistió.

En este trabajo se realiza un abordaje histórico de los distintos diseños curriculares de Nivel Inicial de la provincia para apreciar cómo se figura la relación entre la familia y la escuela, dando cuenta también de qué manera fue cambiando el rol que esta debía asumir en el proceso de alfabetización. Además, se hace hincapié en los diferentes enfoques en relación a la alfabetización que fueron sucediendo en la provincia, enmarcados en esos diseños curriculares, y que fueron las maneras en las que se acompañaron a los niños desde el jardín de infantes, a través del tiempo hasta la actualidad, puntualmente poniendo el enfoque en el proceso que ahora se conoce como alfabetización temprana. Luego se describe cómo aparece el tema del contexto alfabetizador familiar en los desarrollos y suplementos curriculares que acompañan al último diseño.

La política educativa de nivel inicial en la provincia de Corrientes manifiesta una transformación progresiva en relación con la concepción de alfabetización y el vínculo familia-escuela, en búsqueda de perspectivas más integrales, inclusivas y situadas culturalmente.

En el primer diseño curricular jurisdiccional de 1980, al nivel inicial se lo denominaba pre-primario porque era entendido como una preparación para ese nivel. Respecto a la alfabetización, las prácticas estaban centradas en la enseñanza de habilidades básicas del código escrito. Con el tiempo, la política comenzó a incorporar una mirada más amplia, reconociendo que la alfabetización temprana es un proceso que se inicia desde los primeros años de vida (Corrientes, MEC, 2020). En lo que se refiere a la relación familia-escuela, en el primer diseño curricular (Corrientes, MEC, 1980), las familias eran consideradas, principalmente, como acompañantes del proceso educativo, sin una participación activa ni propuestas específicas que las integren como agentes alfabetizadores. Progresivamente, se comenzó a valorar su rol fundamental en los procesos de alfabetización, reconociendo la diversidad de prácticas culturales, lingüísticas y comunicativas presentes en los hogares (Corrientes, MEC, 2020). Actualmente, se promueven acciones que fortalecen la alianza entre las instituciones educativas y las familias a través de propuestas pedagógicas que incluyen talleres, espacios de diálogo y participación, con el objetivo de integrar las experiencias del hogar al proceso de alfabetización escolar. Se reconoce a las familias como protagonistas, capaces de enriquecer el desarrollo lingüístico y cultural de los niños.

Entre los antecedentes se encuentra un trabajo de investigación realizado en Río Negro, donde se analiza el diseño curricular del nivel según tres dimensiones: histórico-política, institucional y pedagógico-didáctica (Farina y Rassetto, 2021). El trabajo de esta investigación analiza el diseño curricular desde el punto de vista

histórico-político y pedagógico-didáctico. Considerando la primera, la jurisdicción de Corrientes tiene una historia más antigua respecto a la aparición de los jardines de infantes y del primer diseño curricular, porque la provincia también es más antigua que la de Río Negro. Teniendo en cuenta la dimensión pedagógico-didáctica, lo común es que ambos diseños organizan los contenidos en campos de experiencias donde se pierden las diferencias disciplinares. El artículo de Farina y Rassetto (2021) se detiene en el Campo de experiencias del ambiente, para realizar el análisis de las Ciencias Naturales. En cambio, en este trabajo, si bien se parte del Campo de experiencias de comunicación, lenguaje y expresión para analizar la alfabetización, esta se presenta como un tema transversal a todos los demás. Otra característica común de ambos diseños es que están contextualizados atendiendo a las características de su territorio (Sassón, 2024; Farina y Rassetto, 2021).

Haciendo un rastreo por la web, se encontró que la provincia de Buenos Aires y la ciudad homónima tienen una larga tradición en desarrollos curriculares. El trabajo más antiguo data del 2003 (Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2003). Es probable que existan antecedentes en otras provincias, pero son pocas las que conservan las producciones de las gestiones anteriores. En la provincia de Corrientes, los desarrollos y suplementos curriculares surgieron para ampliar la letra del último diseño jurisdiccional del 2020. El diseño anterior fue acompañado por circulares pedagógicas.

Respecto al tipo de familia, más de la mitad de los niños de sala de 5 años pertenecen a familias nucleares (dos progenitores y uno o más hijos). Les siguen las familias extensas, las monoparentales y las ensambladas. El interés de esta pregunta estaba orientado a saber quiénes eran las otras personas que convivían con el niño y podrían propiciar un ambiente alfabetizador. Algo que no se tuvo en cuenta y que apareció principalmente en el trabajo de campo es la identificación de los hermanos mayores como mediadores de la alfabetización.

En todos los hogares de las familias que contestaron el cuestionario se habla el español como primera lengua; en segundo lugar, aparece el guaraní y luego el portugués.

En las entrevistas en profundidad, algunas madres señalaron que no quieren hablar en guaraní porque interfiere con el español. Si bien en Corrientes, en el 2004 se sancionó la ley que declaraba al guaraní como lengua oficial alternativa de la provincia, todavía existen reparos y aparece su uso con una connotación estigmatizante (Medina et al., 2019). Según Gandulfo y Alegre (2015), en la historia política de la educación de Corrientes hubo una invisibilización de los niños hablantes de guaraní que poblarían las escuelas. Las autoras presentan indicios de que había hablantes de guaraní, tanto en las élites correntinas como entre comerciantes inmigrantes, pobladores en las ciudades y en las zonas rurales. No obstante, esto nunca se tuvo en cuenta hasta la promulgación de la ley mencionada.

Sin embargo, durante las entrevistas en profundidad de este estudio, las madres pudieron identificar situaciones de usos del guaraní como potenciadores del aprendizaje del español y el interés de los niños en el significado y la utilización de algunas palabras. Los adultos mayores cumplen un rol importante en la conservación de esta lengua.

Según el relevamiento anual, en 2023, mil seiscientos sesenta y ocho (1668) estudiantes del sistema educativo formal hablaban guaraní, de los cuales un 6% cursaba la escolaridad en el nivel inicial. El reporte no informa la población hablante de portugués ni el porcentaje de estudiantes hablantes de guaraní que comenzaron su escolaridad formal sin dominar el español. Pero estos datos evidencian que existen estudiantes con estas competencias.

A diferencia del guaraní, el portugués se encuentra principalmente en el límite con Brasil y en el ámbito urbano, debido a la incesante movilidad de la población que cruza la frontera, principalmente por motivos comerciales, aunque también por turismo o porque tienen familiares en el país vecino.

A raíz de la implementación del Proyecto de Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF), se realizó un diagnóstico de los niños argentinos y brasileños que participaban y se detectó que los argentinos eran bilingües por la alta exposición a los medios de comunicación brasileños y el flujo constante al vecino país. No sucede lo mismo del lado brasileño. Los niños de ese país son monolingües (Argentina y Brasil, 2007). Sin embargo, el interés de Brasil en el español se debe a la extensa frontera que tiene con países hispanohablantes. Brasil tiene la tercera frontera más larga del mundo, después de Rusia y China (15.735 km con diez países) (Müller y Morello, 2019).

Como política educativa nacional, este proyecto empezó a implementarse en 2004 en “escuelas gemelas” (de Argentina y Brasil) de los niveles inicial y primario. En el caso argentino, fue desarrollado en las provincias de Corrientes y Misiones.

Según el relevamiento anual, ciento setenta y dos (172) niños del nivel inicial poseían alguna discapacidad y tenían CUD. En esta investigación solo se consideró la sala de 5 años y no se limitó a quienes tenían certificado. Según los resultados del cuestionario, quinientos sesenta y cuatro (564) familiares declararon tener un niño discapacitado en sala de 5. En el trabajo de campo se comprobó que había distintos niveles de identificación de niños con discapacidad (los que tenían CUD y los que contaban con informes de los docentes con diferentes niveles de respuestas de los padres).

En cuanto al parentesco con el niño, mayoritariamente, las madres fueron las que respondieron el cuestionario, en un rango etáreo donde predomina el intervalo de 26 a 30 años, con nivel secundario completo (49%) y trabajo remunerado (46%). Según el último censo, un 31% de la población de la provincia de 5 años o más que asiste o asistió a un establecimiento educativo en la provincia terminó la secundaria, mientras que un 38% tiene la primaria completa. La tasa de actividad de la provincia (44%) es cercana al porcentaje que se encontró en la muestra e inferior al nivel nacional (47,1%).

Respecto al nivel de escolaridad, algunos autores lo señalan como un fuerte predictor del desempeño académico de los niños en el desarrollo del lenguaje (Querejeta et al., 2004; Andrés et al., 2010b; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021). Además, el poder adquisitivo posibilita la obtención de recursos que facilitan el desarrollo de la alfabetización.

Respecto a estos, un 70% de los encuestados declara tener entre 1 y 10 libros infantiles en el hogar. En el otro extremo, un 14% dice no poseer ningún libro infantil. En números absolutos, son 945 familias. La escala fue tomada del trabajo de Piacente et al. (2006), aunque con algunas modificaciones. Los autores consideran

que de 0 a 10 libros infantiles por hogar, se necesita mejorar. En su investigación encontraron que el 84 % de familias de niveles socioeconómicos bajos estaban en ese rango. En este estudio, si se suman los que no tienen ningún libro con los de la escala de 1 a 10, se llega al mismo porcentaje. Para otro trabajo, sería interesante discriminar entre los que tienen hasta y más de 5 libros.

La tenencia de libros está asociada al ámbito urbano, es directamente proporcional al nivel de escolaridad del adulto que respondió el cuestionario y está vinculada a quienes son docentes.

Otros autores encontraron correlaciones significativas entre el nivel de escolaridad de los padres y la disponibilidad de recursos literarios (Querejeta et al., 2004; Andrés, et al., 2010).

En lo que se refiere al origen de los libros, un 60% compra. Esto también está asociado al ámbito urbano, es directamente proporcional al nivel de escolaridad del adulto que respondió el cuestionario y está relacionado con quienes son docentes. Solo un 15% declaró recibir de la escuela cuando, durante dos años, se distribuyeron los libros del programa Libros para Aprender. En el trabajo de campo hubo variadas 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 dispone el jardín como préstamo.

Respecto a otros soportes que contengan contenido para leer, la mitad de los encuestados señala que utiliza el celular con estos fines, así como diarios, revistas e historietas. Esto también está asociado al ámbito urbano, es directamente proporcional al nivel de escolaridad del adulto que respondió el cuestionario y está vinculado a quienes son docentes.

García y Días (2022) señalan que es frecuente observar niños pequeños jugando con un teléfono celular o una tablet. No obstante, la posibilidad de tener un dispositivo electrónico, cómo y cuándo pueden usarlo, depende de los adultos. Las autoras sostienen que la preocupación radica en el incremento de esta práctica en detrimento de la actividad y de la interacción social a través de la palabra y del contacto con el otro, así como en otros aspectos de su salud (sobrepeso y alteraciones en el sueño).

Otros recursos que contribuyen a la alfabetización y que aparecieron en un porcentaje alto de casos (85%) son los útiles escolares que, evidentemente, no se destinan solo al jardín, sino que también se utilizan en la casa (lápices, fibras, papeles, tijeras, plasticolas). Si bien los juguetes son objetos que uno supone que tienen todos los niños, solo un 74% de los encuestados señala que dispone de ellos. Un 26% de las familias dice que no tiene juguetes, lo que representa 1770 hogares en números absolutos. Esto también está asociado al ámbito urbano, es directamente proporcional al nivel de escolaridad del adulto que respondió el cuestionario y está vinculado a quienes son docentes.

Respecto al desarrollo de la oralidad, si bien en el cuestionario la mayoría de los encuestados dice que siempre responde a las preguntas de los niños, en las entrevistas, estos resultados se relativizan. La mayoría de las madres declaran que tienen problemas para responder preguntas relativas a educación sexual integral (ESI). Así también, en contextos urbanos más vulnerables, a las madres les resulta difícil explicar a sus hijos las situaciones de violencia que se producen en el barrio.

En general, se pudo apreciar que son los niños quienes inician la conversación. Para las amas de casa es más fácil estar disponibles para conversar con los pequeños mientras realizan sus quehaceres diarios. En cambio, quienes trabajan fuera del hogar mencionan que tienen menos tiempo y están más cansados.

Los principales temas de conversación se refieren a actividades pasadas y presentes que realizan los niños. Muy pocos adultos dialogan con ellos sobre el futuro y son menos quienes relatan historias reales o ficticias. En las entrevistas en profundidad, comentan que los abuelos se destacan en el relato de historias reales y los padres (no las madres) en el relato de historias ficticias. Rosemberg (2023) señala que los niños aprenden el lenguaje en las conversaciones, en las actividades cotidianas, cuando las otras personas están atentas a aquello que quieren comunicar y la interacción los ayuda a hacerse comprender.

Hay una relación directamente proporcional entre el nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario y las respuestas a las preguntas de los niños, así como también esto está vinculado al ser docentes. Hay más variedad de temas cuando se asciende en el nivel de escolaridad de los mayores, así como cuando son docentes. En cuanto a las actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje, en primer lugar, aparece el juego y, segundo, el momento de la comida/alimentación. Son pocos los padres que leen a sus hijos y que les cuentan historias; los que lo hacen, eligen el momento previo al sueño. Una posibilidad que no se consideró fue el trayecto de vuelta a la escuela, momento que es considerado por los padres para conversar con sus hijos acerca de lo que hicieron en el jardín. En la mayoría de los casos, esto es incitado por las maestras.

Hay una relación directamente proporcional entre el desarrollo de estas actividades y el nivel de escolaridad de quien contestó el cuestionario, así como también esto está relacionado con ser docente. Son estos últimos los que más aprovechan el tiempo de preparación para dormir para leerles a los niños o relatarles historias.

La participación infantil en situaciones compartidas en las que se producen relatos de experiencias personales, se elaboran argumentos y se construyen colaborativamente explicaciones acerca de fenómenos y eventos, contribuyen al desarrollo del discurso extendido (Nelson, 1999; Bamberg y Moissinac, 2003).

En dichas interacciones, los niños empiezan a utilizar diferentes formas de discursos extendidos, es decir, un discurso que se elabora de manera coherente sobre un mismo tema durante varios turnos de habla. Esto posibilita que los niños puedan comenzar a narrar, elaborar argumentos y brindar explicaciones, apropiándose de las variedades de discurso empleadas en su comunidad y así pueden adquirir un vocabulario no familiar y lenguaje académico, lo cual adquiere especial relevancia para el ámbito escolar por las distintas formas discursivas. En el momento del juego, los niños producen el doble de explicaciones que durante la lectura de un cuento (González Lynn et al., 2022).

Los distintos tipos de actividades cotidianas, las características de las interacciones en ellas y el grado en el que el habla se desplaza del contexto físico inmediato de la situación constituyen factores que inciden en el dominio infantil de diversas formas de discurso y, a su vez, contribuyen a los usos textuales del lenguaje y al dominio del discurso académico (Bamberg y Moissinac, 2003).

La elaboración de discursos extensos requiere por parte de los niños el desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas, tales como: considerar la perspectiva del interlocutor, expresar su propia perspectiva, identificar y asumir diferentes posicionamientos acerca de la información objeto de comunicación y conocer las convenciones relativas a las distintas unidades de discurso (Stein y Migdalek, 2024).

En lo referido a la corrección de la pronunciación del niño, un 70% de los encuestados mencionó que siempre se encargan de corregirlo. Contrariamente a todo lo encontrado hasta ahora, esta práctica se encuentra más presente en el ámbito rural, es inversamente proporcional al nivel de escolaridad y los docentes la realizan menos que los que no lo son.

Es común que a temprana edad, los niños no logren aún pronunciar algunas palabras o ciertas letras específicas. Sería importante indagar en cómo se realiza esta corrección porque puede ser constructiva o inhibitoria del habla. Suele haber situaciones de bullying de parte de los hermanos mayores cuando los más pequeños tienen ciertas dificultades de pronunciación.

Solo uno de cada cuatro encuestados dice que todos los días les cuenta historias reales o inventadas al niño y la mitad dice que les cuentan algunas veces por semana. Las historias reales, en general, se refieren a la niñez de las generaciones anteriores. Los principales promotores son los abuelos. Los padres, más que las madres, son autores de historias ficticias. Son los niños quienes piden estas narraciones o que retomen alguna anterior.

No hay grandes diferencias en cuanto al ámbito, al nivel de escolaridad ni la ocupación de quien respondió el cuestionario. La mitad de los padres dicen que conversan después de la narración. Es importante destacar que en estas situaciones, enriquecedoras para la alfabetización temprana, no es necesario saber leer ni tener un libro en formato papel o digital para acompañar este momento.

Si bien en el cuestionario la mitad de los encuestados respondió que comparten canciones, rimas y adivinanzas con los niños, estos resultados fueron relativizados en las entrevistas en profundidad. 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 guaraní o con muchas palabras en esa lengua; 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.

Con las canciones, las rimas y las adivinanzas, aumenta el vocabulario, se estimula la atención y la memoria. Con la repetición de gestos, sonidos y palabras siguiendo un patrón se estimula el desarrollo de la lógica y de las nociones espacio-temporales (Bueno Loja y Sanmartín Morocho, 2015).

Respecto a la pregunta de cómo enseñan a jugar a los niños, casi la mitad de los encuestados dice que lo hace a través del diálogo y la otra mitad a través de la demostración (o sea, por imitación, pero se incluye también la palabra).

La enseñanza por demostración está más asociada al ámbito urbano, es directamente proporcional al nivel de escolaridad del adulto que respondió el cuestionario, pero no está vinculada a quienes son docentes.

Existe una relación estrecha entre el juego y el lenguaje que se aprecia tempranamente. Inclusive antes de que surja el juego simbólico, los juegos vinculados con el dar y tomar, de aparecer y desaparecer llevado a cabo desde los 3 a 24 meses, representan actividades privilegiadas para desarrollar los actos de habla de petición y referencia (Bruner, como se citó en Stein y Migdalek, 2017). Cualquier tipo de juego permite desarrollar el lenguaje mientras los participantes interactúan entre ellos. A través del juego se identifican objetos, prácticas, se hacen argumentaciones, etc., promoviendo distintos aspectos del desarrollo discursivo.

Según los encuestados, la mayoría de los niños (75%) miran dibujos animados en la televisión. La visión de documentales infantiles es directamente proporcional al nivel de escolaridad de los adultos y está asociada a los que son docentes. Uno de cada dos niños mira televisión entre 2 y 3 horas por día. Los del ámbito rural están menos tiempo en contacto con estas pantallas. Solo un 38% dijo que siempre conversan mientras el niño mira televisión o después de que lo hace sobre el contenido. En las entrevistas en profundidad, los padres señalaron que, en general, son los niños quienes tienen la iniciativa para conversar sobre lo que estuvieron viendo. También se notó que tomaban la conversación como un control sobre el contenido de lo que miran los niños y no como una oportunidad de desarrollar el lenguaje. Contrariamente a las tendencias que se vienen observando, quienes más conversan con los niños son los del ámbito rural, es inversamente proporcional al nivel de escolaridad y no está asociado a la docencia.

Según los encuestados, el contenido que más miran los niños en el celular son los dibujos animados (32%). En esto coinciden con los formatos más elegidos cuando miran televisión. Pero están pendientes de los aparatos móviles menos tiempo (la mitad dice que está alrededor de una hora). Además, 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. Por eso, en el ámbito rural hay menos vinculación con los celulares. Tampoco hay relación entre el uso del celular y el nivel de escolaridad y la ocupación de quien respondió el cuestionario.

Waisman et al. (2018) señalan que las pantallas fijas y móviles no son buenas ni malas, sino que su diferencia radica en la utilización que los padres hacen de ellas, cómo introducen a sus hijos en la cultura tecnológica y cómo los preservan de posibles riesgos. Resultados similares a los encontrados en este estudio obtuvieron estos autores, ya que observaron que el porcentaje de tiempo que los niños dedican semanalmente a la televisión es mayor que al uso del celular y la lectura.

La mitad de los encuestados asevera que muy pocas veces asiste con los niños a eventos culturales infantiles (obras de teatro infantiles, títeres, circos, recitales infantiles, etc.). Hay una mayor y variada oferta en la capital de la provincia respecto al interior. Sin embargo, esto no significa que se aprovechen. En este sentido, no hay mucha diferencia por ámbito, nivel de escolaridad u ocupación de quienes contestaron el cuestionario.

La participación en eventos culturales se considera como dinamizador del lenguaje de los niños; no obstante, hay pocos estudios que tratan el tema. El trabajo de

Clemente et al. (2016) analiza los efectos de la narración en un programa de biblioteca para niños de entre nueve (9) meses y siete (7) años. Sin embargo, el estudio está directamente orientado al desarrollo del lenguaje, los eventos culturales infantiles (obras de teatro infantiles, títeres, circos, recitales infantiles, etc.) de que trata este estudio indirectamente promueven el mismo.

Cuando se les preguntó a quienes contestaban el cuestionario si leían delante del niño, un 59% respondió que algunos días de la semana. Sin embargo, en las entrevistas en profundidad, casi todos los entrevistados mencionaron que no les gustaba leer. En relación a esto, es importante tener presente que la alfabetización de los niños está relacionada con su participación en diversas experiencias que se incorporan a su exploración autónoma del lenguaje escrito. Esto incluye sus observaciones de otros que llevan a cabo actividades de lectura y escritura, así como la interacción con sus padres y otras personas ilustradas.

Piacente et al. (2006), en su estudio sobre el contexto alfabetizador familiar, consideraron el número de horas y el placer por la lectura de las madres, entre otras variables. El interés de su indagación se sustenta en la presencia/insuficiencia/ausencia de modelos de identificación de los niños. Como resultado, encontraron que para aproximadamente el 40% de las madres, la lectura no es una práctica habitual, aunque un porcentaje mayor dice disfrutar de ella.

Una indagación similar realizaron Muñoz y Frez-Aróstica (2021) en Chile. Sus resultados evidencian que, respecto a las prácticas vinculadas a la lectura, la mayoría de los encuestados declara enseñar explícita y sistemáticamente las letras a sus hijos, en cambio, la mayoría afirma no leer por gusto.

No hay diferencias en cuanto al ámbito ni al nivel de escolaridad de quienes contestaron el cuestionario, pero sí en cuanto a la ocupación. Los docentes leen más delante de sus hijos que el resto. No se preguntó sobre el contenido de la lectura porque tal vez sean textos vinculados a su profesión y no lecturas por placer. Ramírez Ospina e Isaza Valencia (2017), realizaron un estudio sobre ocho niños y sus familias. En primer lugar, desde su marco teórico citan a Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, quienes postulan que las bases del alfabetismo se construyen antes del ingreso al sistema educativo, ya que, al estar inmersos en contextos familiares en los que pueden acceder a diversos recursos y participar en conversaciones, los niños aprenden acerca de la forma, el contenido y la función del lenguaje escrito, y a la vez desarrollan actitudes positivas frente a la lectura. En los resultados de su estudio, mencionan que el acercamiento a diversos portadores de texto, la presencia de juegos y materiales se relacionan directamente con la función básica del lenguaje, que es fundamental para que los niños puedan relacionarse e interactuar con otros en la vida en grupo, actividad estimulada mediante la interacción con un adulto significativo, acercándolos a los materiales escritos.

Como se sostuvo anteriormente, la mayoría de las familias posee libros infantiles (70%); sin embargo, 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 en profundidad 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. 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 a nuestro sistema alfabético: que las letras representan sonidos, que la escritura tiene una orientación y que las letras tienen diferentes formas.

Hay una relación entre el ámbito rural y el ser docentes, asociada a la frecuencia de la lectura a los niños. En otros estudios, se encontró que las madres con educación superior utilizaban más tiempo para contar cuentos o leer libros a sus hijos pequeños (Waisman et al., 2018). Sin embargo, en este estudio no se encontró relación con el nivel de escolaridad.

En el trabajo de Querejeta et al. (2004) también se encontró 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. Señalan que cualquiera sea el nivel escolar de las madres, los niños piden que les lean.

La lectura de libros por parte de los padres o la escucha de cuentos quedan relegados ante las novedades tecnológicas (Waisman et al., 2018).

Un 40% de quienes respondieron el cuestionario dice 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 en profundidad, se encontró, nuevamente, que el diálogo se da por la demanda de los niños, es decir, que los padres no propician espacios de intercambio y no lo ven como una oportunidad para contribuir al desarrollo de la alfabetización temprana de los niños.

Nuevamente, las asociaciones se producen entre el ámbito rural, el ser docentes y el diálogo durante o después de la lectura.

De la Peña et al. (2012) profundizan en la participación de los adultos en la lectura e incluso indagan acerca de si realizan preguntas sobre lo leído a los niños o leen en su presencia. Stein et al. (2021) analizan el desarrollo del habla explicativa en situaciones de lectura compartida entre el niño y el adulto.

En el estudio que acá se presenta, menos de la mitad de los encuestados aprovecha las etiquetas, recetas y carteles para leer con el niño. En general, son los niños los interesados en saber qué dicen los carteles.

Aunque en el ámbito rural hay menos carteles que en las ciudades (Rosemberg, como se citó en Kemelmajer, 2019), se puede apreciar que son los padres de estos lugares quienes más aprovechan. Hay una relación directamente proporcional con el nivel de escolaridad y los familiares docentes que contestaron el cuestionario.

Querejeta (2010) resalta 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 que “dice” algún cartel, entre otras.

Hinostroza León (2021) aborda las prácticas letradas que realizan los niños de 5 años en el hogar para la adquisición de la escritura. Dentro de los eventos, identificó la lectura compartida, la interpretación de objetos portadores de marcas en el hogar

y la escritura de notas. Con respecto a la interpretación de portadores, plantea que hay niños que muestran interés por lo que está escrito en las etiquetas, otros pueden interpretar lo que dice mediante los datos contextuales y también lo usan para practicar la lectura convencional.

Ramírez Ospina e Isaza Valencia (2017) encontraron que los padres de Medellín (Colombia) preparan recetas con sus hijos, les leen etiquetas en el hogar y los rótulos o carteles que encuentran mientras caminan, además de los avisos y letreros que ven cuando salen de paseo.

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

La práctica de 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. A diferencia de las otras prácticas del lenguaje, la escritura parece tener mayor prioridad en el ámbito del hogar.

Algunos niños tienen la motivación de aprender a escribir porque es un medio para encontrar algún programa de televisión o en el teléfono. Pero tanto para aprender a leer como para aprender a escribir, se necesita de otro que enseñe y acompañe sistemáticamente.

La práctica de la escritura compartida no está asociada al ámbito, ni al nivel de escolaridad ni a la ocupación de quien contestó el cuestionario.

En relación a las actividades de escritura que realiza junto al niño, casi la mitad de los encuestados menciona que elabora con el niño las listas de compras, así como cartas y mensajes. En porcentajes menores, las familias indican que escriben el nombre propio, números, abecedario y 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 escriben a demanda de la escuela o porque los propios niños lo demandan, y no aquellas en las que el adulto modela la escritura y la realiza junto al niño.

Quienes son docentes, así como quienes tienen nivel superior de estudios, en general, se destacan por compartir la escritura de cartas/mensajes con los niños, más que otros formatos.

Muñoz y Frez-Aróstica (2021) llegaron a los mismos resultados en Chile en cuanto a las creencias parentales de que es más importante enseñar a escribir que a leer cuentos o a conversar con los niños.

Arrúe et al. (2012) señalan que los niños aprenden observando cómo utilizan la escritura los adultos (así como las otras prácticas del lenguaje: desarrollo de la oralidad y lectura).

Respecto a la enseñanza de la escritura, la mayoría de los encuestados afirma 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 su 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, en general, sin decirles cómo.

Morales Mora y Pulido Cortés (2023) señalan que cuando los padres de familia se involucran en el proceso de alfabetización de sus hijos, generalmente, tienden a replicar las formas de enseñanza que ellos experimentaron. Un gran porcentaje de familias sostiene que enseña intencionalmente a leer y escribir. 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.

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 textos de WhatsApp del celular, etc.

No hay diferencia en cuanto al ámbito, al nivel de escolaridad ni a la ocupación de quienes contestaron el cuestionario.

Muñoz y Frez-Aróstica (2021) registraron casos de familias que enseñan sistemáticamente a leer y a escribir a los niños en su hogar, previamente al proceso educativo y a modo de complemento durante el mismo.

Respecto a la pregunta desde qué edad los niños aprenden el lenguaje, casi la mitad de los encuestados considera que ya hay comunicación desde el balbuceo, por lo que las interacciones entre el bebé y el adulto son significativas. Otro porcentaje similar señala que lo hacen desde el primer año, cuando empiezan a decir sus primeras palabras, lo que representa que para estos adultos el lenguaje solo se produce cuando el niño puede decir las palabras, y no previamente cuando interactúa con otros. Sin embargo, un 12% estima que recién se empiezan a comunicar a los 4 años.

Hay relación entre quienes piensan que se inicia con el balbuceo y el ámbito urbano, el nivel de escolaridad y la ocupación docente.

El desarrollo de la alfabetización se ve afectado por las creencias del valor que le atribuyen los adultos (Faver et al., 2006; Susperreguy, et al., 2007; Muñoz y Frez Aróstica, 2021).

La mitad de los que respondieron el cuestionario indican que los niños aprenden a desarrollar el lenguaje en interacción con otros adultos y otros niños, lo que denota nuevamente que para estos adultos son importantes la mirada, los gestos, las palabras y la comunicación permanente con los niños para habilitar el lenguaje. En las entrevistas en profundidad, se destacan el papel de los hermanos, que colaboran en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en los niños pequeños, roles indispensables para favorecer el habla en los niños que recién están aprendiendo a nombrar el mundo.

La alfabetización constituye un acto de enseñanza, ya que hablar, leer y escribir no se dan de forma natural. Stein y Rosenberg (2012) mostraron que en hogares en los que el bajo nivel de escolaridad de los adultos podría inhibir el desarrollo de alfabetización, la composición extendida de las familias y la participación de los

niños en amplias redes sociales facilitan la realización de las actividades. Eso incluye a los hermanos mayores.

La mayoría de los padres encuestados señala que llevó a sus niños al jardín desde la sala de 4 años. Los que llevan a los niños desde el Jardín Maternal o CDI destacan la importancia de que los niños puedan interactuar y comunicarse con otros niños y con una docente, colaborando con el desarrollo del lenguaje.

Hay un mayor porcentaje de niños que inician la escolaridad en el jardín maternal o CDI en el ámbito urbano porque las ofertas de ese tipo están en las ciudades. Hay una relación directamente proporcional entre la edad de inicio de la escolaridad y el nivel de escolaridad de quien respondió el cuestionario. Esto también se acentúa en el caso de los padres que son docentes.

Un gran número de encuestados dice que lleva a los niños al jardín porque adquieren conocimientos nuevos y, en segundo lugar, porque pueden socializar con otros niños. En las entrevistas en profundidad se advirtió que en los casos del ámbito rural y de los sectores urbanos más carenciados, había más expectativas futuras de parte de las familias.

En esas entrevistas los padres reconocieron que el jardín que ellos cursaron era muy distinto al que están asistiendo sus hijos. Dijeron que antes lo que se aprendía en primer grado ahora se aprende en el jardín. Algunas madres, principalmente (aunque no exclusivamente) del ámbito rural, no hicieron jardín.

La mayoría de los encuestados respondió que hay una corresponsabilidad familia-escuela. Esto se manifiesta más fuertemente vinculado al ámbito rural; hay una relación directamente proporcional por nivel de escolaridad y está asociado al ser docente de quien respondió el cuestionario.

La familia y la escuela son los primeros contextos de desarrollo y socialización. De ahí la trascendencia de la corresponsabilidad educativa para potenciar la adaptación de los niños al medio (Mir et al, 2009). Como dice Siede (2017), las relaciones entre estas dos instituciones son históricas y complejas.

Un gran porcentaje de los encuestados manifiesta que el jardín siempre considera los aprendizajes del lenguaje que los niños llevan del hogar. Hay una relación inversamente proporcional entre el nivel de escolaridad y quienes consideran que el jardín siempre considera los aprendizajes que se traen del hogar. Probablemente se deba a que en las familias donde los adultos tienen mayor nivel de escolaridad, pueden tener otros recursos y capacidades que permitan desarrollar el lenguaje de los niños y que no siempre pueden ser atendidos por la docente. Lo mismo sucede en el caso de quienes tienen familiares docentes.

4. Reflexiones finales

4.1. Síntesis de principales resultados

El presente estudio permite identificar y analizar las prácticas y discursos de las familias de la provincia de Corrientes en relación con la alfabetización temprana y su vínculo con la escuela.

La investigación revela que el proceso de alfabetización temprana en la jurisdicción está profundamente influido por la diversidad de contextos familiares, culturales y socioeconómicos. Las familias desempeñan un rol activo en este proceso, más allá de la clásica díada madre-hijo, destacándose la participación de padres, hermanos, abuelos y otros cuidadores como mediadores significativos.

Se observa una alta exposición de los niños a pantallas (televisión y celulares), mientras que la lectura ocupa un lugar menor. Sin embargo, los niños manifiestan interés y demandan activamente instancias de conversación, lectura y escritura con los adultos. En los hogares, la escritura aparece priorizada como preparación para el ingreso al primer grado. La consideración del nivel inicial como propedéutico del nivel primario es un vestigio del primer diseño curricular.

En relación con las políticas educativas, el último diseño curricular introduce un cambio significativo al resignificar la relación familia-escuela, reconociendo la alfabetización como un proceso cultural y social que debe iniciarse en el hogar. Este enfoque se sostiene en programas como “Infancia”, “Formar para Transformar”, y “Prácticas que Inspiran”, que fortalecen la formación docente y la articulación con las familias.

El estudio evidencia también la presencia de lenguas en contacto (español, guaraní, portugués), que, lejos de ser vistas como barreras, se consideran recursos culturales valiosos. No obstante, aún existen tensiones respecto a su uso en el hogar y su impacto en el aprendizaje del español.

Finalmente, la investigación permite visibilizar desigualdades en el acceso a materiales y oportunidades de alfabetización, tanto por factores económicos como por limitaciones vinculadas al tiempo o la formación de los adultos. Se destaca la necesidad de continuar promoviendo una corresponsabilidad pedagógica entre la escuela y la familia, y de diseñar políticas inclusivas y contextualizadas que reconozcan la diversidad de experiencias familiares.

En general, el estudio muestra que se está avanzando en la concepción del contexto alfabetizador familiar como iniciador de la alfabetización temprana, pero son grandes los desafíos en la participación activa de los padres y en el reconocimiento del nivel inicial como una etapa con entidad propia en el desarrollo del lenguaje.

4.2. Problemas o preguntas que quedan planteados para seguir indagando

Estos hallazgos plantean la necesidad de continuar investigando las dinámicas familiares en la alfabetización temprana, así como de diseñar estrategias pedagógicas que fomenten una mayor participación de las familias en este proceso, en articulación con la escuela.

Quedan algunas preguntas para seguir indagando:

- ¿Cómo es la oferta de eventos culturales en la provincia?
- ¿Con qué frecuencia los niños escuchan radio? ¿Qué tipo de contenidos escuchan? ¿Quién elige los programas?
- ¿Cuáles son las creencias y las prácticas de los docentes respecto a la contribución del contexto familiar en el desarrollo de la alfabetización temprana?
- ¿Cuál es el impacto del desarrollo de la alfabetización temprana en la alfabetización inicial?

4.3. Líneas de política que se pueden derivar de lo indagado

Los resultados de la investigación reflejan que, si bien la mayoría de los encuestados afirma que el jardín de infantes considera los conocimientos previos que los niños traen de sus hogares, persisten desafíos en la comunicación y articulación entre ambas instituciones. Fortalecer este vínculo a través de políticas educativas inclusivas y estrategias de acompañamiento a las familias podría contribuir significativamente a una alfabetización más equitativa y efectiva.

Por ello, es esencial construir un enfoque de alfabetización temprana que trascienda la escuela y también tenga una raíz en el contexto familiar y comunitario. La articulación entre instituciones es un factor clave, apostando a generar estrategias de acompañamiento familiar contextualizadas y promover la participación activa de todos los actores en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Uno de los principales hallazgos es la centralidad que aún mantiene la escritura en la concepción de alfabetización por parte de las familias, sin una comprensión clara del valor del desarrollo de la oralidad como cimiento del desarrollo lingüístico de los niños. Por ello, es preciso diseñar estrategias que pongan en valor la interacción verbal, la narración y las conversaciones, entre otras, para desarrollar la alfabetización temprana.

Asimismo, se detectó que pocos niños acceden al servicio de préstamo de libros de bibliotecas escolares o populares, lo que señala la necesidad de una mayor promoción de estos espacios como recursos accesibles y cercanos a las familias. Para ello, se sugiere implementar programas de sensibilización y articulación con bibliotecas locales, además de estrategias de préstamo de libros de las instituciones, involucrando a las familias en experiencias de lectura compartida.

Otro aspecto relevante es el acompañamiento a la familias desde una perspectiva que contemple las realidades de cada una de ellas. Es importante, en primer lugar, poder identificar estas realidades y, en lugar de plantear demandas, reconocer y potenciar los recursos y habilidades presentes en cada núcleo familiar. De esta manera, se pueden generar redes de apoyo entre familias, identificar referentes significativos dentro de las comunidades y fortalecer estrategias de acompañamiento según las posibilidades de cada contexto. Para que esto sea posible, es necesario capacitar a las docentes para que tengan esta mirada sobre las familias y se conviertan en acompañantes implicados en los procesos familiares.

A modo enumerativo y para tener una visión más concreta de las posibles líneas de acción, se sugieren las siguientes propuestas:

1. Diagnóstico y acompañamiento a las familias:

- Identificación de las características y necesidades de cada comunidad educativa para diseñar estrategias de alfabetización familiar contextualizadas.
- Generación de redes de apoyo entre familias y actores comunitarios.
- Socialización de otros programas que ofrece el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa y la Coordinación de la Educación de Jóvenes y Adultos.

2. Fortalecimiento de la oralidad y la lectura en el hogar:

- Formación de "club de abuelos narradores" como mediadores de lectura y transmisión oral de historias dentro de la comunidad, en los que también la docente, a través de su formación, pueda acompañar brindando herramientas que contribuyan a la alfabetización de los niños a través de sus historias.
- Creación de programas de radio y producción de podcasts educativos con participación de las familias, priorizando contenidos sobre narración oral, juegos lingüísticos y experiencias de alfabetización en el hogar.
- Articulación con bibliotecas populares para garantizar acceso y circulación de libros infantiles, promoviendo el préstamo domiciliario y espacios de lectura compartida en jardines y comunidades.

3. Promoción del juego como estrategia de alfabetización inicial:

- Sensibilización a las familias sobre la importancia del juego como derecho del niño, como potenciador de aprendizajes y contribuyente en el desarrollo del lenguaje.
- Talleres para padres sobre juego en el nivel inicial, producciones de materiales para jugar: juegos de mesa, juegos dramáticos y juegos de construcción, promoviendo el juego como actividad fundamental en el hogar.
- Implementación de espacios lúdicos compartidos entre familias y niños dentro de los jardines de infantes.

4. Trabajo intersectorial y articulación con otras instituciones:

- Coordinación con el Ministerio de Desarrollo Social, municipios, bibliotecas populares, iglesias y otros actores comunitarios para fortalecer el acceso a materiales y espacios de lectura.
- Articulación con la formación docente inicial y continua para capacitar a futuras educadoras en estrategias de alfabetización familiar.
- Implementación de programas como CERCA y "Desde la cuna" (literatura y alfabetización temprana) que favorecen el trabajo conjunto entre el ámbito educativo y el social para fortalecer la relación familia-escuela.

5. Estrategias de acompañamiento entre pares:

- Creación de un programa de "niños tutores", basado en las experiencias realizadas por Celia Rosemberg y su equipo, que favorezca el apoyo entre hermanos mayores y menores en experiencias de lectura y escritura.
- Identificación de referentes comunitarios (familiares, docentes, estudiantes de profesorado) que puedan acompañar a las familias en procesos de alfabetización.
- Capacitación de docentes en estrategias de comunicación con las familias, promoviendo encuentros iniciales claros sobre los enfoques pedagógicos y el rol de la comunidad en el aprendizaje infantil.

Bibliografía

- Andrés, M. L., Canet-Juric, L., Richard's, M. M., Introzzi, I. y Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar y Educacional*, 14, 139-148.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100015>
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., y García-Sedeño, M. (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>
- Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2022). *Censo Nacional de Población y Vivienda. Corrientes*.
https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_corrientes/
- Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Brasil: Ministerio de Educación. (2007). *Escuelas de frontera*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga/documentos/EL001427.pdf>
- Arrúe, J., Stein, A. y Rosemberg, C. (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>
- Bamberg, M. y Moissinac, L. (2003). Discourse development. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (395-437). Routledge.
- 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>
- Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. (2003). *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 3a. parte*.
<https://abc2.abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/orientaciones-didacticas-3-parte.pdf>
- Clemente, M., Rodríguez, I., Ramírez, E. y Martín-Domínguez, J. (2016). La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 50-66. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1031
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Panorama Social de América Latina 2019*. Santiago de Chile.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>
- Cuervo, Y. (2022). La participación de la familia y su vinculación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Inicial. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9(1), pp. 1-8.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803363026/html/>

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

Farina, J. y Rassetto, M. J. (2021). Análisis documental del diseño curricular para el nivel inicial de la provincia de Río Negro, Argentina. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza. Número Extraordinario. Memorias V Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias*. 23 y 24 de septiembre de 2021. Modalidad virtual. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14747/9640>

Farver, J. A., Xu, Y., Eppe, S. y Lonigan, C. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>

Gallego Betancur, M. y Hoyos, A. M. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las Infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5750764>

Gandulfo, C. y Alegre, T. (2015). El discurso de la prohibición del guaraní: ¿cien años de continuidad? *Corpus*, 5(2). <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.1438>

García, S. y Dias de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120(5), 340-345. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2022/v120n5a11.pdf>

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

González Lynn, E., Franco Accinelli, A. y Stein, A. (2022). El entorno discursivo infantil en el contexto del hogar: las situaciones de lectura de cuento y de juego como oportunidades para el desarrollo del discurso explicativo en *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina: La investigación educativa en el nuevo escenario global-regional. Tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos* (pp. 1-7). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedad Argentina de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/actas-iv-coloquio-2022>

González, E. M. (2021). Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador. *Anales de Lingüística*, (6), 217-240. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/5179>

Grosman, M. C. y Martínez Alcorta, I. (2000). *Familias ensambladas, nuevas uniones después del matrimonio*. Editorial Universidad.

Hinostroza L. y Shirley 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>

Hinostroza 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]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18768>

Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Estudios CEDES
https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3500/1/Est_c1984%2C4.pdf

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/>

Medina, M., Zurlo, A. y Cayré Balto, L. (2020). Corrientes es guaraní. Análisis de representaciones en torno al guaraní antes y después de su oficialización (ley 5598/2004). *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, 41(2), 319-338.
<https://doi.org/10.34096/runa.v41i2.5904>

Mir Pozo, M., Batle Siquier, M. y Hernández Ferrer, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html

Montesinos, M. P. y Otero, M. (2023). Acerca de las reconfiguraciones e interpelaciones del lugar de las familias con niños y niñas en el nivel primario en la gestión cotidiana de la escolaridad obligatoria en tiempos de pandemia. *Serie Informes de Investigación*, 13. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Evaluación e Información Educativa.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/acerca_de_las_reconfiguraciones_e_interpelaciones_del_lugar_de_las_familias_con_ninos_y_ninas_en_el_nivel_primario_en_la_gestion_cotidiana_de_la_escolaridad_obligatoria_en_tiempos_de_pandemia_maria.pdf

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

Müller de Oliveira, G. y Morello, R. (2019). La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74.
<https://doi.org/10.35362/rie8113567>

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

Nelson, K. (1999). Language in cognitive development: *The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

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. (2005). 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. e 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>

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., Stein, A. y Borzone, A. M. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina: Effects of a home literacy program. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 36-52.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/53992>

Rosemberg, C. R., Stein, A., Terry, M. y Benítez, M. E. (2017). Aprender a leer y escribir en el hogar. Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(2), 32-47.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28_02_Rosemberg.pdf

Sassón, L. R. (2024). Elaboración del marco curricular jurisdiccional de la provincia de Corrientes a modo de ejemplo. En: L. Pitluk, Los irrenunciables de la Educación Inicial. Homo Sapiens Ediciones.

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1305/pm.1305.pdf>

Sobol, B. N. (2017). *Caracterización de la situación laboral de los jóvenes de los aglomerados de Corrientes y Gran Resistencia durante el período 2003-2015*. Universidad Nacional del Nordeste.

Stein, A. y Migdalek, M. J. (2017) La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*, 31, 2-15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v31n122/2215-3535-ap-31-122-2.pdf>

Stein, A. y Migdalek, M. J. (2024). El aprendizaje de distintas formas de discurso en el hogar. Un análisis longitudinal de la elaboración compartida de narraciones,

explicaciones y argumentaciones en V Coloquio de la Sociedad Argentina de Investigación Educativa. La investigación educativa y la educación pública frente a la encrucijada de la democracia argentina (pp. 2060-2072). Sociedad Argentina de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional Tres de Febrero.

<https://drive.google.com/file/d/1jLCnOwqOMVC6Aoucaqj5SGfODU5I7LSI/view>

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.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272012000100006

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., Gonzalez Lynn, E. B. y Franco, A. P. (2024). Entre cuentos y juegos: El desarrollo del discurso explicativo en el hogar durante la primera infancia. *Revista IRICE, Instituto Rosario de Investigaciones en Educación*. 46, 1-38.

<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1850>

Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R. y Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a03.pdf>

Truccone, M. S. (2019). El uso del tiempo y el trabajo doméstico del cuidado, la deuda estadística de la economía invisible. RAIGAL. *Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales*, 5, 60-75. <https://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/197>

Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud**, 2 (2), 21-49. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v2n2/v2n2a02.pdf>

Waisman, I., Hidalgo, E. y Rossi, M. (2018) Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos argentinos de pediatría*, 116, 186-195.

<https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2018/v116n2a09.pdf>

Normativa

Decreto N° 2268 de 2020 [Poder Ejecutivo de Corrientes]. Por el cual se aprueba el los Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial.

<https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Nivel%20Inicial/dto%202268-20.pdf>

Decreto N° 3201 de 1996 [Poder Ejecutivo de Corrientes]. Por el cual se aprueba el Diseño Curricular para la Educación Inicial.

Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006. Por la cual se sistematiza el derecho a la educación en Argentina. 28 de diciembre de 2006. B. O. No 31062.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 24195 de 1993. Por la cual se regula el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio argentino. 29 de 1993. B.O. No 27632.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley N° 26206 de 1993. Por la cual se reglamenta el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio argentino. 29 de 1993. B. O. No 27632.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 26618 de 2010. Por la cual se establece la posibilidad de que personas del mismo sexo puedan contraer matrimonio. 22 de julio de 2010. B. O. N° 31949.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>

Ley N° 26743 de 2012. Por la cual se instituye el derecho a la identidad de género de las personas. 23 de mayo de 2012. B. O. N° 32404.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

Ley N° 27045 de 2014. Por la cual se modifica el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional 26206, extendiendo la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cuatro años de edad hasta la educación secundaria. 23 de diciembre de 2014. B. O. N° 33044.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-2014-240450>

Ley N° 6475 de 2018. Por la cual se regula la educación en la provincia de Corrientes. 07 de noviembre de 2018.

<https://www.hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto/Ley6475.pdf>

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

Resolución 471 de 2024 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban el Plan Nacional de Alfabetización y los Planes Jurisdiccionales de Alfabetización.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_471_corrientes_if-2024-56193702-apn-sgcfemch_1.pdf

Resolución 6492 de 2020 [Ministerio de Educación de Corrientes].

Por la cual se aprueba el Diseño curricular jurisdiccional del Nivel Inicial.

<https://www.mec.gob.ar/disenio-curricular-nivel-inicial/>

ANEXO

Entrevista a técnica docente

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.

1. Querríamos que primero se presente y nos cuente brevemente sobre su trayectoria educativa y laboral.
2. ¿Con qué diseño curricular empezó a trabajar como docente? (1980-1997-2020).
3. ¿Cómo aparece el vínculo familia-escuela en el diseño curricular actual? ¿Recuerda cómo aparecía en los diseños anteriores?
4. ¿Cómo aparece el vínculo familia-escuela en el Plan de Compromiso por la Alfabetización? ¿Qué políticas educativas lo contemplan (Programa Infancia - Desarrollos curriculares - Enseñar y aprender en contextos rurales multinivel - Documentos)?
5. ¿Cómo observa el vínculo familia-escuela en las escuelas de nuestra provincia actualmente? ¿Cómo son las familias de los correntinos (desde el punto de vista afectivo, social, económico, cultural, religioso)? ¿Percibió algún cambio después de la pandemia? ¿Qué desafíos están pendientes?
6. ¿Cómo observa la alfabetización temprana en el contexto familiar? ¿Qué opina sobre este tema?
7. Tenemos que elegir cinco establecimientos de toda la provincia para realizar el trabajo de campo. Tienen que ser diferentes en función de las realidades familiares. ¿Cuáles nos recomienda? (dos que participen en el programa Infancia y tres que no; dos de Capital -centro y periferia- y tres del interior; por lo menos uno de categoría 2 o 3).

Entrevista a supervisora

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.

1. Querríamos que primero se presente y nos cuente brevemente sobre su trayectoria educativa y laboral.
2. ¿Con qué diseño curricular empezó a trabajar como docente? (1980-1996-2020)
3. ¿Recuerda cómo aparece el vínculo familia-escuela en el diseño curricular actual? ¿Recuerda cómo aparecía en los diseños anteriores?
4. ¿Conoce el Plan de Compromiso por la Alfabetización? ¿Recuerda cómo aparece el vínculo familia-escuela? ¿Qué políticas educativas lo contemplan

(Programa Infancia - Desarrollos curriculares - Enseñar y aprender en contextos rurales multinivel - Documentos)?

5. ¿Cómo observa el vínculo familia-escuela en las escuelas a su cargo? ¿Cómo son las familias de los correntinos (desde el punto de vista afectivo, social, económico, cultural, religioso)? ¿Percibió algún cambio después de la pandemia? ¿Qué desafíos están pendientes?
6. ¿Cómo observa la alfabetización temprana en el contexto familiar? ¿Qué opina sobre este tema?
7. Tenemos que elegir cinco establecimientos de toda la provincia para realizar el trabajo de campo. Tienen que ser diferentes. ¿Cuáles nos recomienda? (dos que participen en el programa Infancia y tres que no; dos de Capital -centro y periferia- y tres del interior; por lo menos uno de categoría 2 o 3).

Cuestionario para las familias

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. Departamento

- Bella Vista
- Berón de Astrada
- Capital
- Concepción
- Curuzú Cuatiá
- Empedrado
- Esquina
- General Alvear
- General Paz
- Goya
- Itatí
- Ituzaingó
- Lavalle

- ☐ Mburucuyá
- ☐ Mercedes
- ☐ Monte Caseros
- ☐ Paso De Los Libres
- ☐ Saladas
- ☐ San Cosme
- ☐ San Luis Del Palmar
- ☐ San Martín
- ☐ San Miguel
- ☐ San Roque
- ☐ Santo Tomé
- ☐ Sauce

2. Localidad/paraje/colonia

3. Jardín al que asiste el niño

4. Ámbito al que pertenece el Jardín

- ☐ Urbano
- ☐ Rural

5. Fecha de nacimiento del niño

6. ¿El niño tiene discapacidad en alguna/s de esta/s áreas?

- ☐ Intelectual
- ☐ Visual
- ☐ Auditiva
- ☐ Lenguaje
- ☐ Motriz
- ☐ Otra
- ☐ No tiene

7. ¿Cuál es su relación de parentesco con el niño?

- ☐ Madre
- ☐ Padre
- ☐ Abuela
- ☐ Abuelo
- ☐ Tío/a
- ☐ Hermano/a
- ☐ Otro

8. Edad de quien responde el cuestionario:.....

9. Nivel de escolaridad completado

- ☐ Ninguno
- ☐ Primario
- ☐ Secundario
- ☐ Superior/universitario

10. ¿Trabaja?

- Sí
- No

11. ¿Cuál es su ocupación?**12. ¿Quiénes viven con el niño?**

- Madre y padre
- Madre, padre y hermano/s
- Madre, padre, hermano/s, abuelo/s y/u otros
- Madre o padre (uno solo) y/o hermano/s
- Familia ensamblada
- Otro

13. ¿Con quién pasa el niño la mayor parte del día?

- Madre
- Padre
- Abuela
- Abuelo
- Tío/a
- Hermano/a
- Niñero/a
- Otro

14. ¿Qué idioma/s se habla/n en el hogar?

- Español
- Guaraní
- Portugués
- Inglés
- Otro/s

Recursos materiales**15. 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

16. ¿De dónde provienen esos libros?

- Compra
- Entrega de la escuela
- Regalo
- Préstamo
- No poseemos libros

17. 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
- Otro/s. ¿Cuál/es?.....
- No tiene

18. 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

Desarrollo de la oralidad

19. ¿Desde qué edad considera que los niños aprenden el lenguaje?

- Antes del primer año, cuando comienzan a balbucear
- Después del primer año
- A partir de los cuatro años (edad de ingreso al Jardín)

20. ¿Cómo cree que los niños aprenden a hablar?

- Espontáneamente
- Escuchando a otros
- En interacción con adultos
- En interacción con otros niños
- En interacción con otros niños y adultos

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

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

22. ¿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

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

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

24. ¿Corrige la pronunciación del niño?

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

25. ¿Con qué frecuencia cuenta historias reales o inventadas al niño?

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

26. ¿Dialogan después de la narración? (realiza preguntas, responde inquietudes, explica el vocabulario)

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

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

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

28. ¿Cómo le enseña a jugar al niño?

- Dialogando
- Demostrando (aprenden por imitación)
- No enseña (aprenden solos)

29. 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

30. ¿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

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

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

32. ¿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

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

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

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

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

35. ¿Asiste a eventos culturales infantiles (obras de teatro, obras de títeres, recitales infantiles) con el niño?

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

36. ¿Dialoga con el niño después de asistir a un evento cultural? (realiza preguntas, responde inquietudes, explica el vocabulario)

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

Prácticas de lectura

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

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

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

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

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

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

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

- Siempre
- Frecuentemente
- Muy pocas veces
- Nunca

Prácticas de escritura

41. ¿Escribe junto al niño?

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

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

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

43. 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

44. ¿Enseña al niño a leer y escribir de manera intencional?

- Sí
- No

45. ¿Participa de algún taller de alfabetización temprana para padres?

- Sí
- No

Ficha Institucional

1.Nombre de la institución:

2.CUE:

3.Localidad:

4.Turnos:

5.Historia:

6. Características geográficas del lugar (descripción del lugar en el que está instalada la escuela: tipo y estado de construcción de las casas, estado de las calles o rutas, accesibilidad, instituciones públicas y privadas en la vecindad):

7. Edificio escolar (propiedad del edificio, tamaño en función de la cantidad de estudiantes, calidad de la construcción, estado del edificio, otras actividades o unidades educativas que funcionan en el edificio):

8. Número de docentes:

9. Número de estudiantes:

10. Lugar de procedencia de los estudiantes:

Entrevista para la maestra

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.

1. Querríamos que primero se presente y nos cuente brevemente sobre su trayectoria educativa y laboral.
2. ¿Cómo observa el vínculo familia-escuela en las escuelas a su cargo? ¿Cómo son las familias de los correntinos (desde el punto de vista afectivo, social, económico, cultural, religioso)? ¿Percibió algún cambio después de la pandemia? ¿Qué desafíos están pendientes?
3. ¿Cómo observa la alfabetización temprana en el contexto familiar? ¿Qué opina sobre este tema?
4. Para la que participa del Programa Infancia: ¿Pudo realizar el Taller para padres? ¿Cómo le fue?

Entrevistas grupales a los familiares

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. Querríamos que primero se presenten y nos cuenten brevemente quiénes son, qué edades tienen, qué relación tienen con el niño, hasta qué nivel de escolaridad completaron, si trabajan, cuáles son sus ocupaciones. ¿El niño/a tiene alguna discapacidad?
2. ¿Quiénes viven con el niño? En su familia, ¿quién alcanzó el nivel de escolaridad más alto? ¿Con quién pasa el niño la mayor parte del día? ¿Quién lo cuida? ¿Qué lengua/s se hablan en el hogar? ¿Se escucha/n alguna/s otra/s 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?

Desarrollo de la oralidad

5. ¿Desde qué edad consideran que los niños aprenden el lenguaje? (antes del primer año, después del primer año, a partir de los cuatro años) ¿Cómo cree que aprenden a hablar los niños (espontáneamente, escuchando a otros, en interacción con otros niños y/o con adultos)? ¿Cuándo empezaron a hablar sus niños?

6. ¿Responden a las preguntas/inquietudes del niño? ¿Cuáles son los temas principales de conversación que tienen con ellos? ¿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. ¿Hacen correcciones al niño en el uso del lenguaje?

8. ¿Les cuentan historias reales o inventadas al niño? ¿En qué momento del día? ¿De qué tratan? ¿Cuáles? ¿Podrían darnos un ejemplo? ¿Dialogan después de la narración? ¿Sobre qué? ¿Hacen preguntas al niño? ¿Responden a sus inquietudes? ¿explican el vocabulario?

9. ¿Comparten canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas con el niño? ¿Podrían darnos un ejemplo? ¿Cómo lo hacen?

10. ¿Cómo enseñan a jugar a los niños? (dialogando, demostrando, no enseña)

11. ¿Qué tipo de programas ve por televisión el niño? ¿Con qué frecuencia diaria el mismo mira televisión? ¿Dialogan durante o después de ver televisión?

12. ¿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?

13. ¿Acostumbran a asistir con los niños a eventos culturales infantiles (obras de teatro, obras de títeres, recitales infantiles)? ¿A cuáles? ¿Cómo se entera de los eventos culturales? ¿Con qué frecuencia? ¿Dialogan después de asistir a algún evento cultural?

Prácticas de lectura

14. ¿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?

15. ¿Acostumbran a leerle al niño? ¿Qué les leen? ¿Cómo les leen (les muestran 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? ¿Les hacen preguntas al niño? ¿Responden a sus inquietudes? ¿Explican el vocabulario? ¿Les señalan el significado de aquellas palabras que no conocen?

16. ¿Leen etiquetas de productos, recetas, carteles al niño?

17. ¿Sus niños reconocen algunas letras y/o palabras?

Prácticas de escritura

18. ¿Dibujan o escriben junto al niño? ¿Qué escriben? ¿Les enseñan letras y/o números? ¿Les enseñan a escribir su nombre u otras palabras? ¿Con qué frecuencia? Cuando el niño muestra interés en escribir palabras, ¿qué hacen ustedes? (escriben la palabra para que el niño copie, señalan 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 realizan nada)

19. ¿Enseñan al niño a leer y a escribir de manera intencional?

20. ¿Participan de algún taller de alfabetización temprana para padres? ¿Qué les pareció? ¿Aprendieron algo?

Concepciones sobre alfabetización

21. ¿Creen que es importante que el niño vaya al Jardín? ¿Por qué?

22. ¿Quién piensan ustedes que es el responsable de que los niños aprendan a desarrollar el lenguaje? (escuela, familia, escuela y familia).

23. ¿Consideran que el Jardín le da importancia/tiene en cuenta los aprendizajes del lenguaje que los niños traen del hogar? ¿Por qué?

24. ¿Consideran que es importante que exista un vínculo entre la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje de los niños?

25. ¿Desean agregar algo más?



PRÁCTICAS Y DISCURSOS DE LAS FAMILIAS CORRENTINAS RESPECTO AL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA DE NIÑOS ESCOLARIZADOS Y SU VÍNCULO CON LA ESCUELA



OBJETIVO

Identificar y analizar las prácticas y discursos de las familias de la provincia de Corrientes respecto al desarrollo de la alfabetización temprana y su vínculo con la escuela.

METODOLOGÍA



Estudio descriptivo cuantitativo realizado en 3 etapas:

- Análisis documental.
- Cuestionario estructurado.
- Entrevistas grupales.



MUESTRAS

- 3 diseños curriculares, 8 desarrollos y 2 suplementos curriculares.
- 5 planes, programas y proyectos.
- 6907 familias de niños que asisten a salas de 5 años respondieron el cuestionario.
- En 6 instituciones educativas se realizaron las entrevistas grupales a las familias de niños de salas de 5 años.

RESULTADOS



- Resignificación familia-escuela en el último diseño curricular.
- Padres, hermanos, abuelos y otros cuidadores son mediadores en el proceso de alfabetización.
- Desigualdades en el acceso a materiales y oportunidades de alfabetización.
- Alta exposición infantil a las pantallas.
- Los niños demandan instancias de conversación, lectura y escritura.
- Prioridad de la escritura como preparación para el ingreso al primer grado.





CORRIENTES
tiene pagé!