



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Creencias de las madres sobre el aprendizaje de la lectura en primer grado

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Educativa
que presente la

Bachiller:

Fabiola Melisa Ricapa Prado

Asesora: María Isabel La Rosa Cormack

LIMA – PERÚ
2013



Agradecimientos

A Maria Isabel La Rosa, por sus orientaciones y apoyo constante para cumplir con esta meta.

A Elizabeth Rosales, quien me guió con paciencia y dedicación. Con su apoyo se construyeron las bases de esta investigación.

A mi madre, por su permanente apoyo en todos los proyectos en los que me he involucrado.

A mis amigos, por confiar en mí y darme ánimos durante todas las etapas de este proyecto.





Resumen

El proceso de aprendizaje de la lectura consiste en una continua adquisición de habilidades desde edades tempranas. En consecuencia el entorno familiar juega un rol importante. Las investigaciones muestran que existe una relación entre las creencias que sostienen las madres acerca del proceso de aprendizaje de la lectura y las actividades en las que se involucran con sus hijos. El objetivo de la presente investigación fue caracterizar las creencias de las madres sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, específicamente se buscó identificar las actividades que las madres consideran que fomentan el aprendizaje de la lectura. Para ello se entrevistó a 12 madres cuyo primogénito se encontraba cursando el primer grado primaria de un colegio estatal. Los resultados fueron agrupados en dos secciones. En la primera, características del proceso de aprendizaje de la lectura, se describen las ideas de las madres en cuatro categorías: conocimientos básicos, naturaleza del proceso, condiciones para un mejor proceso de aprendizaje y papel de la familia. En la segunda, actividades que contribuyen al aprendizaje de la lectura, se presentan las ideas de las madres acerca de las actividades que consideraron como necesarias para este aprendizaje. A pesar de las limitaciones de las madres para elaborar sus discursos se encontró que consideraban que el aprendizaje inicial de la lectura tiene como meta principal la decodificación de lo escrito. En consecuencia, consideraban como primordiales a las actividades de identificación y decodificación; y como accesorias, a las actividades que buscaban el aprendizaje de significados.

Palabras clave: creencias, madres, proceso de aprendizaje de la lectura, influencia familiar.

Abstract

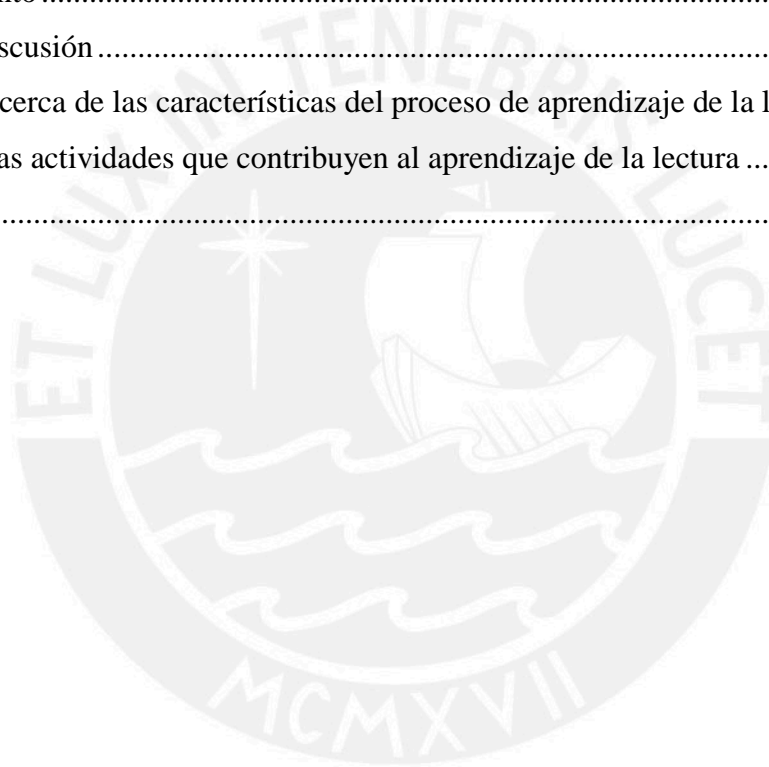
The literacy development is a continuous acquisition of skills from an early age. Therefore, the family environment plays an important role. Research shows that there is a relationship between mothers holding beliefs about the literacy development and the activities in which they engage with their children. The purpose of the current study was to characterize the mothers' beliefs about the literacy development, specifically identify the activities that mothers think that promote the literacy development. In-depth interviews were conducted with 12 mothers whose firstborn was attending the first grade of a public elementary school. Results were grouped into two sections. In the first, characteristics of the learning process of reading, the ideas of mothers were grouped in four categories: basic knowledge, nature of the process, conditions for a better learning process and role of the family. In the second, activities that contribute literacy development, mothers' ideas about activities that are necessary for the literacy development were described. Despite the limitations of mothers expressing their ideas, it was clear that they think decoding was the primary aim of the first part of the literacy development. Consequently, they argued that the activities of identification and decoding were essential and that activities that promote the learning of the meaning of text were less important.

Keywords: parental beliefs, literacy development, home influences



Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	9
Participantes.....	9
Técnica de recolección de información	9
Procedimiento	10
Resultados y Discusión	13
Creencias acerca de las características del proceso de aprendizaje de la lectura	13
Acerca de las actividades que contribuyen al aprendizaje de la lectura	19
Referencias.....	25





Introducción

Las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y sobre los procesos mentales involucrados en él conforman gran parte de la historia de la psicología cognitiva (LeFevre, 2000). Como consecuencia, no resulta sorprendente el desarrollo de diferentes enfoques teóricos para explicarlo. Dos de estos enfoques han sido los que más relevancia han tenido para la comunidad científica. El primero hace una clara diferenciación entre lectores y pre-lectores, ya que pone énfasis en que para poder aprender a leer los niños de primer grado deben contar con un conjunto de habilidades básicas (aprestamiento o *readiness*) que les permitan adquirir las destrezas y procesos relacionados con el aprendizaje de la lectura (Braslavky, 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998). El segundo, actualmente más aceptado, considera que el aprendizaje de la lectura viene a ser un continuo de adquisición de habilidades que se desarrollan, paralela e interdependientemente, desde edades tempranas previas a la educación formal y a partir de la interacción de los niños con entornos letrados (Whitehurst & Lonigan, 1998; Bravo, 2000 & Braslavky, 2000).

Enmarcándose en el segundo enfoque surge la denominación “etapa de lectura inicial” para referirse al periodo del desarrollo personal en el que se conoce el lenguaje escrito y se da el inicio de su aprendizaje (Bravo, 2000). Esta etapa está compuesta por dos momentos: el de la literacidad emergente y el de la lectura inicial en sí. Estos se diferencian según las habilidades adquiridas, independientemente de la edad del niño.

El primer momento, de la literacidad emergente, abarca el desarrollo de las destrezas y procesos que se presumen como precursoras del aprendizaje de lectoescritura en la educación escolar. Estos precursores han sido agrupados por los investigadores en dos conjuntos. Uno incluye los procesos que están fuera del proceso lector en sí (procesos “*outside-in*”) que se reflejan en la capacidad de comprensión del contexto en el que se está intentando escribir o leer; es decir, el niño debe ser capaz de usar su conocimiento del mundo para conocer el sentido de lo que está decodificando. Estos procesos son: el conocimiento de la narrativa conceptual y contexto semántico. El otro conjunto está conformado por las habilidades que son necesarias para la decodificación de palabras (procesos “*inside-out*”); es decir, el conocimiento de las reglas para traducir un texto en sonidos o sonidos en escritura. Implica el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y la conciencia sintáctica (Whitehurst & Lonigan, 1998; Bravo, 2000). Los dos conjuntos son esenciales para la lectura y funcionan simultáneamente en lectores eficaces. Además, las investigaciones muestran que

los procesos “inside-out” tienen mayor importancia en las etapas más tempranas de la enseñanza de la lectura, cuando el objetivo se centra en la decodificación de textos; en cambio los procesos “outside-in” tienen un mayor rol cuando se empieza a leer textos con el objetivo de comprender y entretenerse (Whitehurst & Lonigan, 1998).

El desarrollo temprano de las habilidades implicadas en la literacidad emergente facilita el aprendizaje del niño cuando se enfrenta a la enseñanza formal de la lectoescritura. Es en este punto donde se da el segundo momento denominado “lectura inicial en sí”. Aquí el niño deberá aprender a aplicar estrategias que le permitirán introducirse en el mundo letrado y lograr objetivos como: el reconocimiento fonológico de las letras, el reconocimiento visual-ortográfico de las palabras y el reconocimiento semántico de su significado (Bravo, 2000).

Las investigaciones muestran que el desarrollo de habilidades necesarias en el proceso de aprendizaje de la lectura es influenciado por el entorno amplio de aprendizaje de un niño (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; LeFevre, 2000; Weigel, Martin & Bennett, 2006). Es decir, el aprendizaje de la lectura está incorporado al contexto familiar y escolar. Las características de los lazos y de la continuidad que se establecen entre ambos entornos influencia el proceso de aprendizaje del niño (Braslavsky, 2000, p.37). En el hogar los niños podrían tener la oportunidad de familiarizarse con materiales escritos, observar actividades relacionadas a la lectoescritura de otros y explorar, independientemente, comportamientos relacionados a la lectura. Heath (1983), a través de un trabajo etnográfico en tres comunidades culturalmente diferentes de los Estados Unidos, muestra como la socialización del lenguaje oral y escrito, en niños preescolares, varía según las características culturales, generando en ellos habilidades diferenciadas que facilitaban o dificultaban el proceso de aprendizaje de la lectura en la educación formal. Los niños que pertenecían a la comunidad de tradición letrada eran criados con una intensa socialización del lenguaje escrito. Desde edades muy tempranas desarrollaban atención selectiva y eran capaces de desenvolverse en interacciones donde tenían que realizar explicaciones descriptivas, mientras que los niños de las otras dos comunidades eran socializados de tal manera que adquirirían habilidades como la creatividad al hablar, la ficcionalización y el uso de metáforas, entre otras. Como consecuencia, los niños de la primera comunidad contaban con habilidades que facilitaban la interacción para el aprendizaje de la lectura, mientras que los niños de las otras dos comunidades tenían que trabajar en desarrollar dichas habilidades, ya que las habilidades que tenían no les eran útiles para desenvolverse en las interacciones que la educación formal en la que se encontraban proponía para el aprendizaje de la lectura.

Por su parte, DeBaryshe (1995, en Weigel et al., 2006) propone un modelo conceptual que relaciona componentes del ambiente de lectoescritura familiar con las habilidades de lenguaje y lectoescritura que logran alcanzar los niños. Dentro de este modelo, el componente *hábitos de lectoescritura de los padres* y el componente *características socio-demográficas* de los padres se influyen mutuamente y al mismo nivel. Estos dos componentes suman sus efectos sobre el componente *creencias de los padres sobre la lectura*, que a su vez repercute en el componente *actividades de lectoescritura y lenguaje*. La relación entre estos cuatro componentes se muestra en la Figura 1. Este autor probó este modelo en dos muestras en los Estados Unidos, una de 60 niños participantes del programa Head Start con sus respectivas madres y otra de 56 niños de un centro de atención gratuito, esta vez incluyendo madres y padres. Los resultados indicaron que existen relaciones significativas entre el nivel socioeconómico de los padres, sus hábitos de lectoescritura y las creencias que sostienen sobre la lectura. El componente de *creencias de los padres sobre la lectura* se relacionó positivamente con el componente de *actividades de lectoescritura y lenguaje*, es decir, los padres que contaban con un alto puntaje en creencias que eran adecuadas para promover el aprendizaje de la lectura tenían mayor puntaje en involucramiento en actividades que promovían el desarrollo de la lectoescritura y el lenguaje.

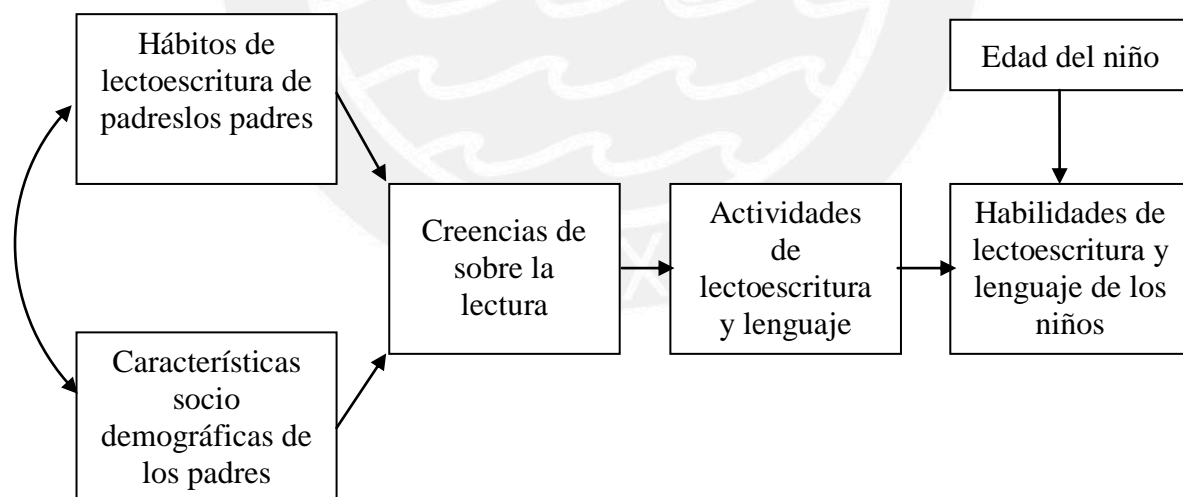


Figura 1. Modelo conceptual de DeBaryshe sobre las contribuciones del ambiente de lectoescritura familiar al aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje de los niños. Adaptado de “Contributions of the home literacy environment to preschool aged children’s emerging literacy and language skills” por D. Weigel, S. Martin, & K. Bennett, 2006, *Early Child Development and Care*, p.357-378.

Posteriormente, dicho modelo fue evaluado por Weigel et al., (2006) a través de un estudio longitudinal de dos mediciones, en una población de 85 familias de habla inglesa de los Estados Unidos cuyos hijos tenían 3 años de edad. Sus resultados indicaron que las creencias sostenidas por los padres acerca de la lectura desempeñaban un rol importante en el aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje de los niños. Los autores encontraron que aquellos padres que valoraban el desarrollo del lenguaje y lectoescritura de sus hijos a edades tempranas y los que creían en la importancia de su rol en el desarrollo integral de sus hijos, tendían a involucrarse más en actividades reforzadoras de la lectoescritura con sus hijos. Estos hallazgos sustentan lo postulado por DeBaryshe (1995) en cuanto al rol de las creencias sobre la lectoescritura como un componente familiar relacionado con el tipo actividades en las que se involucran los padres con sus hijos. Además, los resultados de Weigel et al. (2006) brindan evidencia para sostener la relación entre las actividades de lectoescritura y lenguaje en las que se involucran los padres con sus hijos y las habilidades de lectoescritura y lenguaje que los niños desarrollan. Dichos autores encontraron que los niños mostraban mayor interés en la lectura, así como mayor conocimiento del texto impreso cuando sus padres les leían en voz alta, les proveían libros con dibujos para la casa, los llevaban a bibliotecas y les contaban historias, entre otras actividades. De esta manera DeBaryshe (1995) y Weigel et al., (2006) coinciden en sus hallazgos acerca de la relación que existe entre las creencias de los padres sobre la lectoescritura, las actividades en las que se involucran con sus hijos y las habilidades que estos desarrollan.

Si bien las investigaciones muestran que las creencias de los padres tienen un rol importante en el desarrollo de las habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura, no existe una definición consensuada del constructo. Las creencias de los padres se han explorado ampliamente cuando se trata de conocer aquellas ideas relacionadas a su rol en la crianza de sus hijos. Harkness & Super (2006) relacionan enfoques psicológicos y antropológicos y usan la denominación sistema de creencias culturales parentales o etnoteorías parentales para referirse a los modelos culturales que los padres sostienen acerca de la crianza, las familias y ellos mismos en su rol de padres. Estos autores afirman que las creencias de este sistema tienen una fuerte carga motivacional para los padres, son implícitas y son consideradas como maneras naturales o correctas de pensar y actuar en relación a la crianza de sus hijos. Esta afirmación acerca de las creencias coincide con la definición de Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993) que indica que las creencias, en general, suelen tener un carácter implícito dado que las personas no son permanentemente conscientes de ellas. En

esta línea Evans, Fox, Cremasó & McKinnon (2004) concluyen que las creencias consisten en los conocimientos o ideas que son aceptadas como explicaciones ciertas o probables de un hecho. Siguiendo a Evans, la presente investigación considerará a las creencias de los padres como aquellas ideas aceptadas por un individuo, que son usadas para explicar un hecho.

Con respecto a las creencias de los padres relacionadas con la lectoescritura se han indagado principalmente tres tipos de creencias: las creencias de los padres con respecto al desempeño de sus hijos preescolares en actividades relacionadas a la lectoescritura (Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby, 2008), las creencias de los padres con respecto a los beneficios de la lectura (Meagher, Arnold, Doctoroff & Baker, 2008) y las creencias de los padres sobre el proceso de aprendizaje de la lectura (Audet, Evans & Williamson, 2008; DeBaryshe et al., 2000; Evans et al., 2004; Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006; Susperreguy, Strasser, Lissi & Mendive, 2007; Weigel et al., 2005 y Torr, 2008).

En cuanto a las creencias relacionadas con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura los estudios realizados en países desarrollados suelen reportar que las creencias de los padres acerca de cómo se aprende a leer son similares, en parte o totalmente, con lo propuesto por dos métodos de enseñanza de la lectoescritura. A continuación se hará una breve descripción de cada método. El primero, del lenguaje integral o top-down, considera que la lectura y la escritura están integrados, es decir que escuchar, hablar, leer y escribir son aspectos interrelacionados de una sola competencia lingüística (DeBaryshe et al., 2000). Según este método para el desarrollo de esta competencia se necesita de un contexto significativo, es decir, la inmersión de los niños en la lectoescritura se debe dar de manera natural, de la misma manera en que adquiere el lenguaje oral a través de la inmersión en un ambiente de conversación funcional (Stahl & Miller, 1989 citado en Lynch et al., 2006). El segundo método, basado en habilidades o bottom-up, hace hincapié en la enseñanza de habilidades discretas, aisladas, (Teale & Sulzby, 1986 citado en Lynch et al., 2006) de manera secuencial, con el objetivo de que a partir de la adquisición de estas habilidades se logre un posterior aprendizaje de la lectura (Lynch et al., 2006). Según este enfoque los niños deben desarrollar las habilidades de conciencia fonológica, reconocimiento de letras e identificación de la correspondencia entre letras y sonidos, antes de que intenten entender el significado de los textos (DeBaryshe et al., 2000).

Las investigaciones que reportan que las creencias de los padres sobre el proceso de aprendizaje de la lectura contienen ideas similares a las propuestas por los métodos de enseñanza se han realizado, en su mayoría, con población de habla inglesa. Algunas de estas

investigaciones se han enfocado en familias de habla inglesa cuyos hijos ya se encontraban inmersos en la enseñanza formal de la lectoescritura. Uno de estos estudios es el de DeBaryshe et al., (2000), quienes aplicaron un cuestionario a 19 madres de niños entre los 5 años (65 meses) y 6 años (77 meses) del sureste de Estados Unidos. Sus resultados indican que la mayoría de las madres sostenían creencias que combinaban ambos métodos de enseñanza de la lectoescritura. Es decir que daban igual importancia al aprendizaje de las letras y a la derivación de significados del contexto, para el aprendizaje de la lectoescritura. Conforme a ello, todas las madres indicaron la importancia de la lectura en voz alta, el entorno letrado, la identificación de las letras y la explicación del significado de las palabras escritas a los niños. En este estudio se encontraron algunos casos donde las madres, además de tener creencias relacionadas con ambos métodos, se caracterizaban por tener altos puntajes en alguno de ellos. Es así que algunas madres tenían altos puntajes en creencias relacionadas con el método de lenguaje integral y, en consecuencia, daban mayor énfasis a la comprensión del significado de las palabras y a la motivación. Otras madres, en cambio, tenían altos puntajes en creencias relacionadas con el método de habilidades básicas, éstas eran las que más mencionaban la importancia de que el niño pueda leer solo y que visite la biblioteca.

Otra investigación enfocada en padres y madres de niños que participaban en la educación formal es la de Evans et al., (2004). Los investigadores aplicaron un cuestionario a 138 madres y padres de habla inglesa de una comunidad urbana al sur de Canadá. Los niños cursaban el kindergarten y el primer grado. Se encontró que la mayoría de padres y madres tenían altos puntajes en las creencias relacionadas con el método de habilidades básicas. Incluso la minoría de padres y madres que tenían altos puntajes en el método de lenguaje integral valoraban la pronunciación y división de las palabras nuevas, ambas técnicas del método de habilidades básicas (Evans et al., 2004).

Las investigaciones en población de habla inglesa muestran que los padres suelen tener creencias relacionadas con ambos métodos de enseñanza, en algunos casos las madres tienen una mayor coincidencia con un método u otro, pero en ninguno de los casos las madres muestran tener creencias solo relacionadas a un solo método de enseñanza de la lectoescritura. Sin embargo, mayores características y diferencias sobre las creencias de los padres pueden ser encontradas cuando se explora según su nivel educativo.

Lynch et al. (2006) realizaron entrevistas estructuradas a 28 madres y 7 padres de una zona urbana del oeste de Canadá, cuyos niños, de 3 y 4 años de edad, todavía no se encontraban en la educación formal. Sus resultados indicaron que los padres y madres tenían

más creencias sobre la adquisición de habilidades tempranas relacionadas con el método de lenguaje integral, que creencias relacionadas con el método de habilidades básicas. Los autores concluyen que este resultado puede estar relacionado con el nivel educativo de los padres que participaron de su estudio, pues la mayoría de los participantes contaban con estudios post secundarios.

Por su parte, Torr (2008) entrevistó a 11 madres indígenas australianas y a 9 madres anglo australianas y encontró que todas ellas sostenían creencias que eran compatibles con ambos métodos de enseñanza. Es decir, consideraban que el aprendizaje de la lectura implicaba el aprendizaje o memorización de las palabras, así como que al niño le guste leer o escuche a otros leerle, pues consideraban que de esa manera el niño aprende, memoriza y reconoce las palabras. Sin embargo, encontró que las madres australianas con niveles educativos mayores, tanto indígenas como anglosajonas, sostenían creencias similares relacionadas al método de lenguaje integral, ya que daban más importancia al entretenimiento, el placer y la motivación hacia la lectura. En cambio, las madres con niveles educativos menores, de ambos grupos, sostenían creencias en las que se daba mayor importancia al rol de la memoria y la adquisición de habilidades específicas, todas estas actividades consistentes con el método basado en habilidades.

DeBaryshe et al. (2000) al explorar según el nivel educativo también encontró que las madres que contaban con mayor nivel educativo sostenían más creencias relacionadas con el método de lenguaje integral, en comparación con las madres que le daban importancia a ambos métodos. De manera similar, Lynch et al. (2006) reportaron que los padres y madres con estudios post secundarios sostienen mayores creencias relacionadas con el método de lenguaje integral, que creencias relacionadas con el método basado en habilidades. Análogamente, encontró que padres y madres con menor nivel educativo tenían un mayor número de creencias relacionadas con el método basado en habilidades, en comparación con creencias asociadas al método de lenguaje integral.

En cuanto a las creencias de las familias de origen latino, Reese & Gallimore (2000) llevaron a cabo un estudio longitudinal de 12 años en los Estados Unidos con familias inmigrantes en su mayoría de México. Entre sus conclusiones, reportaron que las creencias que sostienen los padres logran influir en el tipo de actividades diarias relacionadas con la lectoescritura que realizan. Se reportó, además que los padres latinos sostienen que la lectura es algo que se aprende a través de la práctica constante. Con relación a los métodos de enseñanza de la lectura, hallaron que los padres tenían creencias muy relacionadas con el

método basado en habilidades, ya que cuando sus hijos se involucraban en actividades relacionadas con el método del lenguaje integral (pretender leer y realizar garabatos a modo de escritura) no las reconocían como actividades precursoras del aprendizaje de la lectura y la escritura. También, se reportó que estos padres no percibían el conocimiento y la experimentación temprana de la lectoescritura como un elemento significativo para el desarrollo de esta habilidad.

Las indagaciones sobre las creencias de los padres sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en Latinoamérica son escasas. Susperreguy et al. (2007) realizaron una investigación sobre creencias y prácticas de lectoescritura en familias chilenas. Para ello, aplicaron un cuestionario a 180 madres de distintos niveles socioeconómicos de niños que se encontraban estudiando en el kindergarten. Ellos encontraron que las madres de todos los niveles socioeconómicos tenían puntuaciones en el método de habilidades básicas, ya sea en mayor o menor porcentaje. También encontraron que las familias con mayor escolaridad sostenían creencias que daban más importancia a un ambiente enriquecido (libros, lápices, personas que leen) que a la enseñanza explícita de las letras. Sin embargo, se debe tener cuidado al generalizar estos resultados ya que se exploraron las creencias solo a través de preguntas cerradas.

Como se ha visto, las investigaciones muestran cómo las creencias que sostienen los padres se relacionan con la manera en que éstos actúan. Se ha encontrado, además, que las creencias de los padres acerca del proceso de aprendizaje de la lectura influyen en su valoración de las actividades que consideran promotoras del aprendizaje de la lectura. Por todo lo anterior la presente investigación busca caracterizar las creencias de las madres de niños o niñas que cursan el primer grado de primaria acerca del proceso de aprendizaje de la lectura. Si bien el cuerpo de la investigación se ha centrado en conocer las creencias desde su relación con los dos métodos de enseñanza de la lectura mencionados, resulta importante conocer desde la propia subjetividad de las madres la manera en que conciben el proceso de aprendizaje de la lectura. De manera específica se busca identificar los eventos o actividades que las madres consideran que fomentan el proceso de aprendizaje de la lectura.

Método

Participantes

Con el objetivo de conocer las creencias de las madres sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, se entrevistó a 12 madres cuyos hijos mayores se encontraban cursando el primer grado de educación primaria. El número de participantes se determinó en base al índice de saturación, es decir, se entrevistaron madres hasta que la información recolectada fue lo suficientemente diversa y empezó a repetirse (Hennink, Hutter & Bailey, 2011). Para seleccionar a las madres se realizó un muestreo intencional de tipo homogéneo; este tipo de muestreo busca que los participantes cuenten con características similares (Patton, 1990). En este caso se buscó que las madres tengan a su hijo o hija mayor cursando el primer grado de educación primaria en un centro educativo estatal. Todas las madres fueron informadas verbalmente de la naturaleza de la investigación y la entrevista; además, firmaron un consentimiento informado (Ver anexo A) donde se detallaban ambos puntos.

Las madres tenían entre 22 y 47 años. En cuanto a su nivel educativo se encontró que una contaba con primaria incompleta, cinco con primaria completa, tres con secundaria completa, una con formación técnica incompleta y dos con formación técnica completa. Respecto a su ocupación principal, se encontró que cuatro tenían como ocupación principal el cuidado de sus hijos, tres trabajaban como empleadas domésticas, dos trabajaban en restaurantes, una administraba un pequeño negocio en un mercado, una realizaba labores técnicas de enfermería de manera independiente y una tenía un trabajo administrativo. Para la presente investigación se decidió registrar solamente el nivel educativo de las madres debido a que los estudios revisados no hacen referencia a la influencia de otros datos, como la cantidad de hijos y la composición familiar como aspectos que influyen en las creencias que sostienen las madres (DeBaryshe et al., 2000; Torr, 2008; Susperreguy et al., 2007; Lynch et al., 2006; Reese & Gallimore, 2000).

Todos los hijos e hijas mayores de las madres entrevistadas tenían seis años en el momento en que se realizaron las entrevistas. En relación a la educación previa al primer grado se encontró que cuatro de ellos realizaron dos años de educación inicial, a los cuatro y cinco años; y que, ocho de ellos realizaron tres años de educación inicial, desde los tres años hasta los cinco. En cuanto al tipo de educación inicial que cursaron, dos niños estudiaron en centros educativos privados, siete estudiaron en centros educativos del estado y tres de ellos estudiaron en ambos tipos de centro educativo.

Técnica de recolección de información

Dado que la presente investigación busca indagar las creencias de las madres sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, se elaboró una guía de entrevista semi-estructurada. Hennink et al., (2011) señala que este tipo de entrevista se suele utilizar en estudios exploratorios. La guía elaborada para esta investigación se dividió en cuatro partes (Ver anexo B). En la primera, se buscó explorar en las creencias de las madres respecto al proceso de aprendizaje de la lectura en sí. Para ello se empezó con la pregunta “¿cómo aprenden a leer los niños?” y a partir de sus respuestas se hicieron repreguntas para profundizar en su discurso. En esta parte resultó inevitable para las madres hacer referencia a las actividades que consideraban parte del proceso de aprendizaje de la lectura. Debido a ello se realizaron repreguntas para conocer las razones por las que las consideraban como importantes para el aprendizaje de la lectura. En la segunda parte se buscó indagar en las creencias de las madres acerca de los aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura. Para iniciar esta parte se formuló la pregunta “algunos niños aprenden rápido a leer, algunos no, ¿a qué piensa que se debe eso?”. En la tercera, se realizaron dos preguntas iniciales con el objetivo de conocer las creencias de las madres acerca del papel de los padres y docentes en el proceso de aprendizaje de la lectura. Finalmente, en la cuarta parte, se buscó explorar en las creencias acerca de la importancia, funciones y objetivo de lectura. Se terminó dando espacio para que compartan las ideas que surgieron durante la entrevista.

Procedimiento

El presente estudio se realizó basándose en un marco de investigación cualitativo. Se optó por este marco puesto que permite entender las ideas y comportamientos, al tomar como fuente de información la perspectiva de las personas que las experimentan (Bogdan & Biklen 2006; Hennink et al., 2011; Vieytes, 2004). Específicamente se decidió seguir el enfoque de la teoría fundamentada, debido a que este enfoque busca generar una teoría acerca de un proceso, a partir de los puntos de vista de los sujetos que las experimentan.

Luego de realizar una revisión teórica sobre las creencias de las madres acerca del proceso de aprendizaje de la lectura, se procedió a la elaboración de una guía de entrevista y una ficha de consentimiento informado. Como paso siguiente se implementó un piloto de estos instrumentos con cuatro madres de características similares a las de la muestra. Como resultado decidió afinar la guía de entrevista; en lugar de empezar preguntado por las ideas generales acerca de la lectura se decidió empezar con una pregunta que indague directamente

en las creencias de las madres sobre cómo aprenden a leer los niños. Además, se decidió reorganizar las preguntas de la guía de tal manera que estén agrupadas en las cuatro partes mencionadas previamente. Finalmente se decidió simplificar el lenguaje usado en las preguntas. Cuando se contó con la versión final de la guía de entrevista se pasó a establecer el contacto con las madres de la muestra objetivo.

La fecha, hora y lugar de cada entrevista fueron coordinadas personalmente o a través de llamadas telefónicas. Cada entrevista se llevó a cabo en un ambiente libre de distracciones, en la casa de la madre entrevistada o en la biblioteca del colegio donde estudiaban sus hijos. Al inicio de cada entrevista se les explicó el motivo y alcance de la misma; además, se les pidió que firmaran el consentimiento informado donde se describía el objetivo de la investigación y la confidencialidad de la información. Además se les pidió permiso para poder grabar las entrevistas con una grabadora de voz. La duración de las entrevistas fluctuó entre 30 y 60 minutos.

En paralelo a la realización de las entrevistas se tuvo reuniones con la asesora de tesis para discutir la información obtenida y definir el punto de saturación. Luego de realizadas 12 entrevistas se encontró que la información recogida era lo suficientemente diversa y empezaba a repetirse. En este momento se procedió a la transcripción literal de las entrevistas con la ayuda de un procesador de texto. Finalmente se procedió a la categorización de la información, para lo cual se volvieron a escuchar los audios y se usó el programa Atlas Ti versión 5.0.



Resultados y Discusión

El objetivo de la presente investigación fue caracterizar las creencias de las madres sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, específicamente, se buscó identificar los eventos o actividades que las madres consideran que fomentan la adquisición de lectura. La descripción y discusión de los resultados encontrados se presentan en dos secciones. En la primera se abordan las creencias de las madres acerca de las características del proceso de aprendizaje de la lectura. La segunda agrupa aquellas actividades que las madres consideraban que contribuían al aprendizaje de la lectura.

Creencias acerca de las características del proceso de aprendizaje de la lectura

Para presentar de manera organizada las creencias de las madres acerca de las características del proceso de adquisición de la lectura se las agrupó en cuatro categorías. La primera ha sido denominada conocimientos básicos; la segunda, naturaleza del proceso; la tercera, condiciones del niño para un mejor proceso de aprendizaje; y la cuarta, papel de la familia.

La categoría conocimientos básicos hace referencia a las creencias de las madres acerca de los conocimientos que un niño debería manejar cuando está en proceso de aprender a leer. Se encontró que las madres coincidieron en que era necesario que los niños aprendan primero las vocales y luego las letras del alfabeto, pues consideraban que contar con estos conocimientos facilita el proceso de aprendizaje de la lectura en los niños. Algunas madres mencionaron que para lograr estos conocimientos era necesario que los niños se familiaricen con los sonidos de las letras y vocales. En las siguientes citas se puede apreciar lo mencionado:

“M: Porque tiene que conocer pues las cinco vocales, de ahí se comienza, las palabras, las letras. Para que lea más fácil comienza siempre de cinco vocales” (M: 4).

“M: (...) Hay que aprender las letras, porque si tú no aprendes las letras, de la A hasta la Z, a parte de las vocales, le digo, tú no vas a poder leer, le decía. Porque eso es fundamental si tú sabes las letras de la A a la Z y las vocales, vas a saber leer le digo (...)” (M: 9).

“M: Porque saben cómo suenan, ahí viene la fonética que le decía, la fonética es el sonido de la palabra ya en si, de la letra, es cómo suena cada palabra, cada letra, ahí vendría. Entonces ellos saben... saben cómo suena cada letra y ya ahí ellos solitos por asociación nomás pueden hacerlo solos, pero si nunca han visto esa letra, dirán ¿Qué es esto? (...)” (M: 2).

Los resultados encontrados en esta investigación con respecto a las creencias de las madres acerca de la importancia del conocimiento de las letras del alfabeto y sus sonidos

como un elemento fundamental para lograr aprender a leer coinciden con lo encontrado por otras investigaciones en población latina, tal es el caso de los estudios de Reese & Gallimore (2000) y de Susperreguy et. al. (2007). Quienes reportaron que las madres consideraban dichos conocimientos como indispensables para aprendizaje de la lectura.

Conocer las letras del alfabeto y familiarizarse con sus sonidos corresponde al desarrollo de las habilidades de conocimiento de letras y conciencia fonológica, respectivamente. Ambas se encuentran dentro del conjunto de habilidades necesarias para la decodificación del texto escrito (Whitehurst & Lonigan, 1998). Así mismo, los métodos de enseñanza de lectura basados en habilidades enfatizan el desarrollo de las mismas como una parte importante de la etapa inicial del proceso de aprender a leer (Condemarin, 1989; DeBaryshe et al., 2000). Estos métodos dan importancia al reconocimiento de las letras del alfabeto debido a que lo consideran una actividad asociada al desarrollo de la conciencia fonológica. La conciencia fonológica consiste en manejar de manera consciente la correspondencia entre grafemas y fonemas al nivel de las unidades mínimas del lenguaje (Chew, 1997; Signorini & de Borzone, 2003). Algunas investigaciones consideran que en un sistema alfabético regular como el español se requiere desarrollar esta habilidad en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, sin dejar de estar acompañadas por el aprendizaje del significado de las palabras (Bravo, 2000; Signorini & de Borzone, 2003; NAEYC/IRA, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Que las madres reconocieran las habilidades necesarias para decodificación de las palabras (procesos “inside-out”) como elementos básicos del aprendizaje de la lectura y no reconocieran alguna habilidad necesaria para la comprensión de lo leído (procesos “outside-in”) podría indicar que consideran al aprendizaje inicial de la lectura como un proceso cuya única meta es la decodificación, dejando de lado el conocimiento de conceptos. Este panorama podría representar un inconveniente incluso cuando los niños se encuentran en las primeras etapas de aprendizaje de la lectura, ya que además de decodificar es necesario que se familiaricen con los conceptos que están siendo representados por los grafemas. Solo de esta manera, desarrollando ambos tipos de habilidades, los niños podrán ser lectores eficaces (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Al momento de ser cuestionadas por las razones en las que basaban sus creencias las madres no lograron proveer explicaciones detalladas en cuanto a los fundamentos de sus creencias. En la mayoría de casos hicieron alusión al hecho de que se trataba de un método tradicional con el que ellas también habían aprendido: “así aprendimos todos”. Por lo tanto,

se podría considerar que la internalización de dichas creencias surge a partir de las experiencias de las madres con su propio aprendizaje de la lectura.

La segunda categoría, denominada naturaleza del proceso, agrupa las creencias acerca de los momentos implicados en el proceso de aprendizaje de la lectura. Se encontró que las madres consideraban que este aprendizaje se realiza como una secuencia de adquisición de conocimientos. A pesar de que no lograron delimitar con claridad cuáles serían las etapas de esta secuencia, hicieron clara referencia a que su aprendizaje se inicia en la educación inicial y tiene relación con el aprendizaje de las letras y cómo, a través de ellas, se puede reconocer palabras. A continuación se muestran extractos de entrevista que ejemplifican lo mencionado:

“M: (...) Porque de que te manden a leer un párrafo, así sin saber leer se te hace difícil y creo primero hay que pasar por ese de que esa letra se tiene que unir con esta y formar tal, entonces creo que si es necesario pasar por eso” (M: 3).

“M: (...) el jardín también el nido le ayudó bastante pues ¿no?, imagino que de ahí ha salido con una base y de ahí ya conocía las vocales, ya conocía varios este números, palabras, sílabas, ya sabía varias cositas. (...)Yo te digo de la primera base que es el jardín ¿no? antes de entrar al colegio” (M: 8).

“M: Conforme fue yendo al nido me imagino. A los 3 añitos, 4 años, 5. Porque cada año que vas te van enseñando algo más ¿no? también con lo que yo le ayudaba acá en la casa” (M: 9).

Los resultados de Reese & Gallimore (2000), cuya investigación se realizó en población latina, coinciden con los resultados encontrados con respecto a que las madres consideraron la educación inicial como el momento en el que se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura.

Las investigaciones sobre la naturaleza del proceso afirman que el aprendizaje de la lectura es un continuo donde se adquieren habilidades que van evolucionando desde edades tempranas, incluso previas a la educación inicial (Whitehurst & Lonigan, 1998; Chall, 1996; NAEYC/IRA, 2005). Si bien las madres de este estudio tienen la noción de que existen momentos en el proceso de aprendizaje de la lectura, no se puede afirmar que sus creencias tengan relación con lo encontrado en las investigaciones, ya que las madres solo hacen referencia a la secuencialidad para referirse al aprendizaje del reconocimiento de las letras, sílabas y palabras. Es así que se puede concluir que las madres tienen pocas nociones acerca de los momentos en el aprendizaje de la lectura y que, además, estas están relacionadas sólo con el proceso de decodificación de letras, sílabas y palabras. Nuevamente las habilidades relacionadas a la capacidad de conocer el significado de lo que se está decodificando no forman parte de las ideas de las madres. Como consecuencia los resultados encontrados para

esta categoría refuerzan la afirmación de que las madres entrevistadas consideraban al aprendizaje inicial de la lectura como un proceso cuya meta única es la decodificación.

Es importante mencionar que algunas investigaciones muestran que el inicio del desarrollo de habilidades para la decodificación de las palabras y para la comprensión de lo leído se da en edades previas a la educación formal, desde que los niños empiezan a ser socializados con material escrito a través de la lectura de cuentos antes de dormir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Al respecto, sería importante que las madres estén al tanto de cómo se desarrollan ambos conjuntos de habilidades para que de esa manera puedan tener mayores recursos para acompañar y ayudar a sus hijos en el proceso de adquisición de las habilidades precursoras del aprendizaje de la lectura. De tal manera que no se deje de lado las habilidades relacionadas al conocimiento de conceptos para la comprensión de lo leído, ya que estas le permitirán al niño comprender el significado de los textos y dar sentido a los grafemas que decodifique.

La tercera categoría, condiciones del niño para un mejor proceso de aprendizaje de la lectura, se refiere a las creencias de las madres con respecto a dos características que consideran determinantes al momento de diferenciar a los niños según sus logros en el proceso de aprendizaje de la lectura: la práctica y la motivación. Las madres sostienen que los niños que se encuentran motivados por aprender a leer y que practican constantemente son aquellos niños que mejores resultados tienen en el aprendizaje de la lectura. Lo planteado por las madres se muestra en las siguientes citas:

“M: yo creo que quería leer, o sea a veces renegaba cuando no le salía, como le digo, este... podría ser patria, pero ella “pa” sabía pero “tri” no” (M: 3)

“M: porque ella estará pues en ganas de conocer” (M: 5)

“M: (...) pero eso no quiere decir que el otro sabe mejor, el otro sabe porque, el otro de repente practica diario ¿no? el otro no, entonces por eso puede ser” (M: 5)

“M: (...) pero poco a poco le he estado dando, ahí “practica” le digo porque después te vas a olvidar si dejamos de practicar un día, un día ya es perdido, hay que practicar todos los días, dale y dale estábamos ahí, no sé todo eso habrá contribuido ¿no?” (M: 8)

La importancia concedida por parte de los padres a la práctica constante como un medio para lograr el aprendizaje de la lectura también ha sido registrada por Reese & Gallimore (2000) en un estudio con población latina. En el caso de las madres de este estudio se podría inferir que ellas consideraron la práctica como un medio para lograr la memorización de las letras y sílabas, ya que mencionaron en su discurso que a través de la

práctica los niños logran captar y recordar las letras y sílabas. Como se muestra en las siguientes citas:

“M: (...) según que eso ya ellos van sacando también sus ideas, van comenzando a recordar que letra es, o que... vocal es, si le junta o no le junta” (M: 1)

“M: Que pueden hacer para que aprenda a leer, enseñarles más, más a formar palabras, yo pienso, seguir enseñándole las vocales eso para que no se olviden, hacerles recordar siempre así” (M: 7)

El hecho de que las madres consideran la práctica como un método cuya meta es el aprendizaje y manejo de las letras para formación de sílabas y palabras es consistente con sus creencias con respecto a concebir el aprendizaje de la lectura como un proceso donde se necesitan manejar habilidades aisladas antes de entender el significado de los textos (DeBaryshe et al., 2000; Lynch et al., 2006). En esa línea, y teniendo en cuenta lo mencionado en la categoría “conocimientos básicos”, se podría afirmar que sus creencias en relación a cómo se debe dar el aprendizaje inicial de la lectura tienen relación con lo propuesto por los métodos de enseñanza de lectura basados en habilidades.

Con respecto a las creencias de las madres sobre la relación entre la motivación y un mejor proceso de aprendizaje de la lectura se puede observar que ellas consideraron que se trata de una relación unidireccional donde la motivación hacia la lectura es un aspecto que influye favorablemente en el aprendizaje de la lectura. En este punto resulta interesante mencionar que las investigaciones, con niños que se encuentran aprendiendo a leer, muestran que la relación de influencia positiva entre el nivel de motivación hacia la lectura y la adquisición de habilidades lectoras es bidireccional; y que, además ambos aspectos se predicen mutuamente a través del tiempo (Morgan, 2007). Por lo tanto, que las madres de este estudio no sean conscientes de que la adquisición de habilidades lectoras contribuye en el aumento de la motivación hacia la lectura puede limitar las acciones que estas realicen en relación a ambos aspectos. Incluso se corre el riesgo de que consideren a la motivación hacia la lectura como una característica estática y no relacionada a las habilidades lectoras del niño.

Algo que también se encontró en cuanto a las creencias de las madres con respecto a la motivación hacia la lectura es que ellas consideran que ésta es una característica intrínseca de los niños y no algo que se pueda promover o fomentar en ellos. Es así que mencionan frases como “es que le nace aprender” para referirse al origen de la motivación de sus hijos. Baker & Scher (2002) realizan una investigación con padres donde comprueba la relación entre sus creencias (sobre los propósitos de la lectura y la forma en que aprenden a leer los niños) las acciones que realizan y la motivación de los niños para leer. Este autor reporta que

los padres que consideraban al entretenimiento como una razón para leer tenían hijos que realizaban acciones que mostraban su motivación para aprender a leer. Por otro lado, los padres que consideran a la lectura tenía como principal objetivo el desarrollo de habilidades para la decodificación, tenían hijos que mostraban menores niveles de motivación total y de disfrute de la lectura. Por lo tanto, resulta importante que las madres sepan que la motivación de sus hijos puede ser desarrollada a través de acciones que muestren que la lectura es una actividad entretenida, como por ejemplo realizar juegos relacionados con la lectoescritura o leerle cuentos. En esta investigación pocas madres se refirieron a la lectura como una forma de entretenimiento. A continuación se muestran las citas que reflejan sus ideas:

“M: que es lo máximo, me encanta leer, es transportarse es dejar en... el presente y meterte en tu cuento, en tu biografía, en lo que tengas en la mano para leer o hasta en un diario local” (M: 2)

“M: o leer con ellos, yo hago eso, bueno mi periódico y eso y ella lee, “tu lees esta parte yo leo esta parte” entonces ella también como que quiere le entra esas ganas de leer, me parece eso, más cosas no sé” (M: 3)

La cuarta categoría, sobre el papel de la familia, agrupa las creencias de las madres con relación a la forma en que pueden contribuir en el proceso de aprendizaje de la lectura de sus hijos. Se encontró que las madres reconocían que el apoyo adulto en las actividades relacionadas al aprendizaje de la lectura en el hogar era una condición clave para un aprendizaje exitoso. Las siguientes citas ilustran lo mencionado:

“M: yo creo que necesita un poquito de que le ayudes más, imagino ¿no? porque solo no puede” (M: 1)

“M: es que no tomaba mucho interés pues, eso creo que ha sido mi gran error, si yo desde inicial también le hubiera estado así como ahora, capaz ya en inicial ya hubiera salido bien preparado, yo le deje con la profesora nomás, que ella misma le enseñara y no fue suficiente pues” (M:8)

“M: (...) lo que uno le enseña, tanto en el colegio como en la casa ¿no? que simplemente vienen al colegio y en la casa no se refuerza pues se van a demorar un poco en leer y escribir ¿no? yo creo que es de las dos partes ¿no? para que el niño pues sepa, hay niños que saben un poquito más que ya al menos (...)” (M: 6)

Dearing, Kreider, Simpkins & Weis (2006) encontraron que los niveles de participación de los padres, cuando son superiores al promedio, se asocian positivamente con niveles de desempeño en lectoescritura sobre el promedio en niños de familias con niveles educativos bajos. Las madres de este estudio consideraban que su participación en el aprendizaje de la lectura se limitaba al acompañamiento y/o refuerzo de las actividades directamente relacionadas al aprendizaje de las letras y sílabas, las cuales se explorarán en la siguiente sección. Sin embargo, la participación de los padres abarca más aspectos. Close

(2001) luego de una revisión sobre este tema concluye que la participación efectiva de los padres en el aprendizaje de la lectura implica la realización de diferentes acciones, desde proveer de un ambiente donde existan elementos relacionados a la lectoescritura hasta desarrollar sus propias habilidades de lectoescritura.

El modo en que las madres de esta investigación concibieron su participación en el proceso de aprendizaje de la lectura de sus hijos podría ser explicado por el hecho de percibían que la educación formal resultaba insuficiente para que sus hijos aprendan a leer. Como es el caso de las tres madres previamente citadas. Además, se encontró que el apoyo que las madres consideran apropiado tiene que ver, en su mayoría, con la realización de actividades para el desarrollo de habilidades para la decodificación de palabras, como se explorará en la siguiente sección.

Acerca de las actividades que contribuyen al aprendizaje de la lectura

Se decidió indagar sobre las actividades que las madres promovían o consideraban adecuadas para el aprendizaje de la lectura debido a la evidencia empírica que existe sobre la relación entre las creencias de las madres y el tipo de actividades en las que se involucran con sus hijos (Kobarg & Vieira, 2008; Lynch et al., 2006; Meagher et al., 2008, Susperreguy et al., 2007). Las investigaciones han demostrado que los padres seleccionan experiencias educativas que son consistentes con sus creencias acerca de lo que es necesario que los niños aprendan (Audet et al., 2008).

A pesar de que las madres de este estudio enunciaban sus creencias con respecto a las actividades que consideraban necesarias para el aprendizaje de la lectura no lograron explicar las razones en las que se basaban. Es por esto que muchas veces recurrían a justificar sus creencias describiendo las actividades y las metas que se cumplían a través de ellas. En esta sección se explora dichas actividades. Primero, las actividades relacionadas con el método de enseñanza basado en habilidades básicas; luego, las relacionadas con el método de enseñanza del lenguaje integral.

Las actividades que las madres mencionaban con mayor frecuencia como idóneas para el aprendizaje de la lectura se encontraban relacionadas con lo propuesto por los métodos de habilidades básicas. Esto puede estar relacionado con la creencia, anteriormente descrita de las madres, de que aprender a leer una palabra implica poder decodificar las letras y sílabas que la conforman.

Además, como ya se mencionó previamente, las madres de este estudio consideraban que el apoyo a los niños que se encuentran aprendiendo a leer es fundamental para el logro de este aprendizaje. Ellas consideraban que su apoyo debía consistir en el acompañamiento y/o refuerzo de las actividades directamente relacionadas al aprendizaje de las letras y sílabas. Las actividades que mencionaban estaban relacionadas con métodos de enseñanza basados en habilidades básicas. A continuación se describen en detalle las actividades que las madres indicaron.

En general las madres entrevistadas (75% de las madres) afirmaron que era necesario que los niños realicen actividades en las que se junte cada consonante del alfabeto con cada una de las vocales para formar sílabas. También dijeron (75% de las madres) que para practicar la lectura de una palabra por primera vez, se debía identificar las letras y sílabas que la componen. Ellas (50% de las madres) acotaron que estas dos actividades se podían realizar apoyándose en la escritura de las letras y sílabas o con fichas individuales de cada letra. Las madres argumentaban que a través de estas actividades los niños lograrían memorizar las letras y sílabas y con este conocimiento de base podrían leer. Las siguientes viñetas muestran lo descrito:

“M: Yo creo que la miss, primero tendrá que escribirle en la pizarra, ¿no cierto? Y ahí va ya él, le escribe y para señalando sílabas por sílabas, entonces ya le va decir, va leerle correctamente ¿no cierto?, después ya los niños igual les va repetir les va repetir lo mismo” (M: 1).

“M: Mmm, no sé, de repente cuentos más silabeados, como para que ellos por el afán de ver que dice el cuento, (...) entonces este de repente van silabeando el cuento o sea, que no sea la palabra en sí, sino que sea por silabas, así ellos identifiquen las silabas y vayan, vayan leyendo, un modo de leer también sería eso” (M: 2).

“M: (...) entonces yo digo “ya fórmame Luis” ya forma la “l” con la “u” y la “i” y la “s”, (...) con eso que le hecho de las cartulinas, con eso él ha aprendido a formar palabras y también está aprendiendo a leer como le digo, como yo le estoy enseñando, ¿no hijo?” (M: 7).

“M: ¿A leer? Ah ya me equivoqué. Ellos aprenden a leer por la forma como van escribiendo, bueno yo pienso así no, me parece a mí que es cuando él va escribiendo, él me va preguntado que letra es esta, que letras y cómo ya sabe tal letras, ya lo va analizando y va leyendo” (M: 9)

Resulta importante mencionar que estas opiniones emergieron sin mucho esfuerzo ante la pregunta directa sobre la manera en que un niño aprende a leer. Por lo tanto, se podría decir que las creencias asociadas a estas actividades son las que más enraizadas podrían encontrarse, pues se aprecia que están relacionadas con sus acciones al momento de apoyar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura. Este planteamiento podría tomar fuerza debido a que

las madres sostenían que esas actividades correspondían a un método propio y que, en algunos casos (16% de las madres), desconocían las actividades promotoras de la lectura que se usaban en el colegio.

El segundo grupo de actividades, relacionadas con el método de enseñanza del lenguaje integral, fueron las menos mencionadas por las madres y por lo general eran presentadas cuando ya habían agotado todas las actividades relacionadas con los métodos de habilidades básicas. Las actividades que indicaron las madres comprendían leerle como una manera de que aprenda a leer (33% de las madres) y colaborar con las iniciativas del niño por involucrarse con el contexto letrado (58% de las madres); es decir, responder a todas sus preguntas y promover la interacción del niño con libros, carteles, anuncios publicitarios, etc. Las siguientes citas muestran lo mencionado:

“M: pero si fuera necesario que lean todos libros, así ayudan a sus hijos, así pueden ayudar a sus hijos también a que lean, porque si te ven leer un libro, a mi hija por ejemplo ella también quiere leer, entonces estás ahí incentivando que ella también lea, entienda. O sea creo yo, hay veces a una conocida yo le digo: “aunque sea por gusto agarra el libro para que tu hijo también lea, o sea así no quieras, tienes flojera leer, este agarra y estas agarrando un libro y tu hijo también va querer leer” y bueno creo que así es eso... (M: 3)

“M: Yo siempre cuando iba pasar, yo en el carro, yo siempre yo miraba “mira Valerie que dice eso” entonces “dice así” pero ella no sabía leer todavía, pero ahora solita mira del carro (...) entonces va así lo va recordando entonces es importante que cuando vas también hablándole ¿no? haciendo conocer entonces dice el niño ya pues cuando sea grande también igualito cuando sea grande cuando sea papá mamá también igualito le enseñará a sus hijos así” (M: 5)

“M: leerles un cuento, ¿no? entonces ellos captan el cuento y de ahí sacan palabras del cuento palabras que conozcan o que ya han ido aprendiendo, que la vayan subrayando o las vayan cerrando en círculo ¿no? y ya de eso, así aprenden también ¿no?” (M:6)

Algo interesante es que las madres conocen actividades ligadas a los métodos de enseñanza del lenguaje integral; sin embargo, los consideran como complementarios y las mencionan con menos frecuencia y énfasis. Este resultado puede ser analizado a la luz de lo encontrado en las investigaciones que indagan las creencias de las madres según el nivel educativo con el que cuentan. Estas indican que las madres con menores niveles educativos son las que con mayor frecuencia muestran creencias relacionadas al método de habilidades básicas (DeBaryshe et al., 2000; Torr, 2008; Susperreguy et al.; 2007; Lynch et al., 2006; Reese & Gallimore, 2000). En ese sentido se puede decir que los resultados encontrados en esta investigación van en la misma línea que dichas investigaciones, y que cinco madres que participaron en este estudio contaban con primaria completa como máximo nivel educativo y

una de contaba primaria incompleta; además, solo dos de ellas contaban con estudios técnicos finalizados.

El nivel educativo de las madres también pudo haber influido en la calidad de sus respuestas, pues si bien las madres de este estudio lograban enunciar sus creencias acerca del proceso de aprendizaje de la lectura no lograron elaborar una explicación que permitiera explorarlas a profundidad. Esto se pudo deber, también en parte, a la poca familiaridad de las madres con tener que elaborar discursos donde expliquen sus propias ideas. Ya que durante las entrevistas todas las madres presentaban dificultades para articular un discurso y a menudo mencionaban que no sabían que palabras usar para expresarse. Esta característica junto con el carácter implícito de las creencias (Rodrigo et al., 1993) hizo difícil conocer el fundamento en el que basaban sus creencias. Para futuras investigaciones sería recomendable utilizar una metodología que permita ahondar en las creencias de las madres a pesar de sus dificultades en la elaboración de discursos. Kummerer, Lopez-Reyna & Tejero (2007), por ejemplo, indagó en las ideas relacionadas al desarrollo temprano de la literacidad de madres inmigrantes latinas usando el método comparativo constante. Para ello realizó entrevistas durante un año cada 5 u 8 semanas, con el objetivo de detectar consistencia en las respuestas y notar hasta qué punto las madres eran capaces de elaborar sus respuestas a partir de su creciente entendimiento del desarrollo del lenguaje.

En conclusión, se encontró que las madres de los niños que se encuentran cursando el primer grado de educación primaria sostienen creencias en relación al proceso de aprendizaje de la lectura que enfatizan en el desarrollo de las habilidades para la decodificación y en consecuencia valoran las actividades que están relacionadas con el método de enseñanza de habilidades básicas; es decir, actividades donde la identificación y decodificación de letras y sílabas tienen un papel central. Pocas veces las madres mencionaron la importancia del significado en el aprendizaje, y cuando lo hacían se referían solamente al nivel de palabras. Si bien la decodificación es la habilidad que cobra más importancia en un primer acercamiento al aprendizaje de la lectura, no se debe dejar de lado la importancia de conocer el significado de las palabras en contexto, pues solo de esa manera los niños podrán tener aprendizajes significativos, ya que usarían el conocimiento que tienen sobre el mundo para dar significado a las letras que decodifican.

La naturaleza de las creencias de las madres, aquí reportadas, podría presentarse como un problema si se busca el trabajo conjunto entre padres y docentes para lograr un mejor aprendizaje de los niños, ya que el sistema educativo actual propone un método de enseñanza

de la lectura que enfatiza el significado de palabras y textos al momento de aprender a leer (DCN, 2009). Es decir, un método que está más relacionado al método del lenguaje integral, que busca dar importancia al aprendizaje de conceptos y la capacidad de usar el conocimiento que ya se tiene para dar significado al texto que se esté decodificando. Resulta importante que exista una coincidencia entre los métodos usados por los padres y por la educación formal, ya que esto generará una continuidad en ambos contextos educativos logrando que la alfabetización sea efectiva (Bralavsky, 2000). En consecuencia, sería recomendable que se generen espacios (reuniones por aula, talleres, conversatorios, etc.) en educación inicial y los primeros años de educación primaria donde docentes y padres puedan intercambiar sus ideas acerca de los objetivos y etapas de la enseñanza de la lectura; así como, las ideas sobre los métodos que se usarán. Para que en estos espacios se trabajen de manera adecuada los temas mencionados resulta importante que se realicen investigaciones acerca de las creencias y prácticas docentes sobre el proceso de enseñanza de la lectoescritura; y especialmente, cómo éstos se alinean o no con el método propuesto por el sistema educativo actual.

Para terminar, cabe mencionar que esta investigación es una primera aproximación a las creencias de las madres sobre el proceso de aprendizaje de la lectura; por lo tanto, se recomienda realizar futuras investigaciones que profundicen en el tema. Sería adecuado que se exploren las creencias de las madres diferenciándolas según su nivel educativo, hábitos de lectoescritura y nivel socioeconómico. De esta manera se lograría conocer cómo estas variables influyen en la formación de las creencias. Así mismo, se podría investigar en detalle acerca de las actividades relacionadas al proceso de aprendizaje de la lectura en las que se involucran las madres. Ya que como se ha mencionado previamente las investigaciones muestran que existe una relación entre las creencias sostenidas por los padres y las actividades que realizan. Esto ayudaría a conocer las características del ambiente familiar en el que se desarrollan las habilidades de lectoescritura y lenguaje de los niños. Dicha información serviría para generar propuestas que trabajen en la continuidad entre el trabajo de las madres y de los docentes.



Referencias

- Audet, D.; Evans, M.; Williamson, K.; & Reynolds, K. (2008). Shared Book Reading: Parental Goals Across the Primary Grades and Goal-Behavior Relationships en *Junior Kindergarten. Early Education & Development*, 19(1), 112-137. DOI:10.1080/10409280701839189
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, Año 21 (4) 32-43.
- Bravo, L. (2000) Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, Vol 27, 49-69
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2006). Qualitative research for education. Quinta Edición Boston: Allyn & Bacon.
- Chall, J. (1976). The Great Debate: Ten Years Later, with a Modest Proposal for Reading Stages. Artículo presentado en Conference on Theory and Practice of Beginning Reading Instruction, University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Abril. Extraído de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED155617.pdf> el 21 de noviembre 2011.
- Chew, J. (1997) Traditional phonics: what it is and what it is not. *Journal of Research in Reading*. Volume 20, Issue 3, 1997, pp 171±183
- Close, R. (2001) Parental Involvement and Literacy achievement: The research evidence and the way forward. *National Literacy Trust*. http://www.literacytrust.org.uk/research/nlt_research/279_parental_involvement_and_literacy_achievement
- Condemarin, M. (1989) *Lectura temprana*. Santiago: Andres Bello.
- DeBaryshe, B.; Binder, J.; & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- DCN (2009). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Ministerio de educación.
- Dearing, E.; Kreider, H.; Simpkins, S.; & Weis, H., (2006) Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 98, No. 4, 653-664

- Evans, M.; Fox, M.; Cremaso, L.; & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal Of Educational Psychology*, 96(1), 130-141. DOI:10.1037/0022-0663.96.1.130
- Harkness, S. & Super, C. M. (2006). Themes and variations: Parental ethnotheories in Western cultures. En K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 61-79). New York: Psychology Press.
- Heath, S. B. (1983) What no Bedtime Story Means: Narrative Skills Home and School. En *Language in Society*, 11,49-76. Traducido por Alfredo Alonso Estenez en *Escritura y Sociedad* (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004)
- Hennink, M.; Bailey, A.; & Hutter, I. (2011) *Qualitative research methods* London; Thousand Oaks: SAGE, 2011.
- Kobarg, A., & Vieira, M. (2008) Crenças e práticas de mães sobre o desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Extraído el 12 de noviembre de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300008>
- Kummerer, S.; Lopez-Reyna, N. & Tejero, M. (2007) Mexican Immigrant Mothers' Perceptions of Their Children's Communication Disabilities, Emergent Literacy Development, and Speech-Language Therapy Program. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 16, Issue 3, p.27
- Meagher, S.; Arnold, D.; Doctoroff, G.; & Baker, C. (2008) The relationship between maternal beliefs and behaviour during shared reading. *Early Education And Development*, 19(1), 138-160. DOI: 10.1080/10409280701839221
- Morgan, P. (2007) Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*. Vol 73, No. 2, pp. 165-183.
- NAEYC/IRA (2005) La declaración de posición en conjunto Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. Extraído de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/WWSSLearningToReadAndWriteSpanish.pdf> el 24 de noviembre de 2011.
- LeFevre, J. (2000) Research on the Development of Academic Skills: Introduction to the Special Issue on Early Literacy and Early Numeracy. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54,2
- Lynch, J.; Anderson, J.; Anderson, A.; & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20. DOI:10.1080/02702710500468708

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Reese, L. & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' Cultural Model of Literacy Development: An Evolving Perspective on Home-School. *American Journal Of Education*, 108(2), 103.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Signorini, A. & de Borzone A. (2003) Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaris*, Vol 20, Número 1
- Stephenson, K.; Parrila, R.; Georgiou, G.; & Kirby, J. (2008). Effects of Home Literacy, Parents' Beliefs, and Children's Task-Focused Behavior on Emergent Literacy and Word Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24-50. DOI:10.1080/10888430701746864
- Susperreguy, M.; Strasser, K.; Lissi, M.; & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Torr, J. (2008) Mothers' Beliefs about Literacy Development Indigenous and Anglo-Australian Mothers From Different Educational Backgrounds. *Alberta Journal of Educational Research*; Spring; 54, 1.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Weigel, D.; Martin, S.; & Bennett, K.; (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool - aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3/4), 357-378. DOI:10.1080/03004430500063747
- Whitehurst, G.& Lonigan C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 84



Anexo A

Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Fabiola Ricapa, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio tiene como meta conocer las ideas y opiniones de las madres acerca del aprendizaje de la lectura. Para cumplir con este objetivo se le solicitará responder preguntas en una entrevista que tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Le solicito poder grabar esta entrevista con el objetivo de transcribir las ideas que usted haya expresado.

La información que usted dé en esta entrevista, será confidencial; es decir, nadie más que la entrevistadora tendrá acceso a esta información y su nombre no será conocido, se mantendrá en el anonimato. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso la perjudique en ninguna forma. Además, si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene el derecho de hacérselo saber a la entrevistadora o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, luego de haber sido informada del objetivo y las características de la misma. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo B

Guía de entrevista semi-estructurada

Como le comenté estoy haciendo un trabajo sobre el aprendizaje de la lectura y le agradezco mucho que me haya permitido tener esta entrevista, por lo que le haré algunas preguntas sobre este tema. Para empezar me gustaría saber:

1. Pregunta abierta sobre cómo se aprende a leer:

i. ¿Cómo aprenden a leer los niños?

Repreguntas relacionadas a las actividades o prácticas, sólo si las madres las mencionan (estas preguntas están enfocadas en indagar en las razones por las que cree que dicha actividad es importante para el aprendizaje de la lectura):

- ¿Cómo cree que _____ ayuda a su hija al aprender a leer?
- ¿Cómo cree que ayuda _____ a su hija a aprender a leer?
- ¿Qué logra su hijo cuando realiza _____?
- ¿Cómo se relaciona _____ con el aprendizaje de la lectura?
- ¿Dónde aprendió que _____ ayuda a aprender a leer?
- Después de _____ que tendría q hacer un niño para leer

2. Para indagar en las condiciones que consideran necesarias para un mejor proceso de aprendizaje de la lectura:

ii. Algunos niños aprenden rápido a leer, algunos no, ¿a qué piensa que se debe eso?

Repreguntas relacionadas:

- ¿Por qué podría suceder?
- ¿Qué necesita un niño para aprender a leer?
- ¿Con eso lo lograría o haría falta algo más?

3. Para conocer el papel de padres y docentes en el aprendizaje de la lectura:

iii. ¿Qué papel tienen los profesores en el aprendizaje de la lectura?

iv. ¿Qué papel tienen los padres en el aprendizaje de la lectura?

4. Para indagar en las ideas acerca de la lectura (importancia, funciones, objetivo).

v. ¿Qué es para usted la lectura?

vi. Alguna otra idea sobre la lectura, que quiera compartir conmigo

Muchas gracias.