

Introducción

Una de las inquietudes más profundas de los padres de familia de niños pre-escolares se fundamenta en su interés de poder asumir un acertado rol en el proceso de desarrollo de sus hijos con visión a su futura inserción en el medio escolar. Y es que el comienzo de esta primera etapa formal de educación es un paso muy importante para el niño y, como tal, genera cierto nerviosismo no sólo en él sino que, paralelamente, plantea para los padres una serie de interrogantes y cuestionamientos.

Quizás la mayor de las incertidumbres en los padres se fundamenta en no saber si el niño ha conseguido el nivel de desarrollo adecuado que lo prepara para entrar a un proceso formal y esencial en la educación como es el aprendizaje de la lectura y escritura. Tradicionalmente, se ha pensado que la consecución del aprestamiento del niño para enfrentar la etapa escolar y el aprendizaje de la lectura y escritura es responsabilidad exclusiva del sistema de educación pre-escolar. Muchos padres de familia han llegado a pensar en la escuela como un banco en el que depositan sus hijos, y confían en que al final del proceso educativo, podrán retirar un producto que ha ganado valor en el tiempo.

La consecución de niveles adecuados de aprestamiento escolar es una responsabilidad compartida entre el hogar y la escuela. Así que a fin de apreciar la contribución del hogar en esta fase de desarrollo, este estudio se interesó en tener un acercamiento a la realidad, por medio de la realización de un diagnóstico de base. De esta forma, a través de un trabajo de campo bien establecido en la guardería de un colegio particular de Quito, se buscó información de parte de los

padres de familia, y de las profesoras y psicólogas del área, a fin de responder a la pregunta de investigación planteada para el estudio: ¿Cuáles son las formas y prácticas de paternidad más comunes en los padres de familia, y cómo estas contribuyen a la consecución de niveles de aprestamiento escolar?

Adicionalmente, y a partir del diagnóstico establecido, esta investigación compiló diferentes teorías y aportes de estudios similares, y de esta forma buscó sustentar el hecho de que los padres y madres tienen la posibilidad de influenciar en el estado de aprestamiento de sus niños para la iniciación escolar y para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Es así que se concluye con el planteamiento de una guía práctica, la misma que incluye consejos y estrategias para el manejo cotidiano de los padres y madres de niños pre-escolares, en su deseo de procurar, para sus hijos, un mejor aprovechamiento de esas primeras experiencias académicas en el medio escolar.

La importancia de este estudio radica en el hecho de que se destaca el rol de los padres en el proceso de formación de sus hijos. De esta forma se busca hacer una contribución a la comunidad de padres de familia de niños preescolares, a través de la provisión de una guía con enfoque práctico sobre aprestamiento escolar y aprestamiento para el aprendizaje de la lectura, la misma que se constituye en uno de los pocos materiales, en este ámbito, diseñados para padres de familia, disponibles en español.

Revisión de Literatura

El planteamiento de una guía para padres en su proceso de formación de niños pre-escolares hacia una mejor adaptación escolar, exige la revisión de estudios e investigaciones que se han cumplido en relación a este tema. En esta sección, se buscará clarificar ciertos conceptos básicos como son: aprestamiento escolar, madurez del niño en términos de independencia, autorregulación y autonomía, aprendizaje pre-lector, conciencia de la cultura escrita, entre otros.

El Aprestamiento Escolar

El término aprestamiento escolar ha sido históricamente definido bajo la combinación de dos grandes elementos. Por una parte, la preparación para aprender, y por otra, la preparación para ingresar al medio escolar. La primera perspectiva busca explicar el grado en el cual el niño(a) es capaz de aprender un material determinado, y el segundo, hace referencia al nivel de éxito que podría tener el niño(a) en su inserción al sistema típicamente escolar (Kagan, 1990; Lewitt & Baker, 1995 en Carlton & Winsler, 1999).

Por años los tratados sobre el tema de aprestamiento para la escuela se fundamentaron sólidamente en las teorías de Piaget. De esta forma, se concebía que el nivel de maduración de cada niño era distinto y determinado por su propio reloj biológico (Papalia, 1990). El desarrollo del niño, por ende, estaba fuera del nivel de influencia de los padres y profesores. Adicionalmente, se veía al desarrollo como un pre-requisito para el aprendizaje; y así al aprestamiento (escolar) como una función del desarrollo y la maduración (Carlton & Winsler, 1999).

Hoy, bajo una visión más contemporánea y bajo la tendencia marcada por la teoría sociocultural y constructivista social basada en las conclusiones de Vygotsky, se concibe todo un complejo proceso dialéctico donde la biología del niño y su ambiente sociocultural interactúan recíprocamente a fin de co-crear el desarrollo (Carlton & Winsler, 1999).

A criterio de Nelly Maxwell y Richard Clifford, autores del estudio "*School readiness assessment*" (2004), el aprestamiento escolar va mucho más allá del simple niño, depende de un amplio espectro de agentes, entre los que están el niño, pero además su familia, los ambientes que lo rodean, la comunidad, la escuela, etc. El niño se ve influenciado por las interacciones sociales y aquellas experiencias de aprendizaje que comienza a tener muy temprano en la edad pre-escolar. De esta forma, a criterio de autores como los antes mencionados, el esperar que un niño alcance un nivel de madurez determinado para considerar que se desempeñará bien en la escuela, es una idea que no puede ser más concebida. La formación y educación pre-escolar, por tanto, deben velar por proveer al niño(a) con las oportunidades de relacionamiento social y con las experiencias de aprendizaje que le permitan desarrollar las habilidades que se desearía ver en niveles escolares superiores.

El conseguir un nivel de aprestamiento adecuado es esencial dado que los niños que carecen de las destrezas sociales y académicas en los primeros grados de primaria, tienen el riesgo de tener una trayectoria de fracaso académico y problemas de conducta a lo largo de sus años escolares (Entwisle & Alexander, 1999, citado en Pears, Fisher, & Bronz, 2007).

Participación de los Padres y el Hogar en el Nivel de Aprestamiento Escolar

La familia, tanto como la escuela, tiene responsabilidad sobre el proceso de aprestamiento del niño. De hecho, la transición del hogar a la escuela puede ser más fácil a través de un plan de comunidad que ate los intereses del ambiente escolar y del familiar, y que facilite la educación dada por los padres (Graue, 1993 en Carlton & Winsler, 1999).

Lo antes descrito deja en evidencia la necesidad de considerar la educación de los niños como un proceso de doble vía en el que la experiencia previa del niño en el ámbito del hogar debe ser considerada en el proceso de definición curricular. De igual forma, los contenidos y la metodología trabajada en el centro de educación, deberían ser considerados por los padres de familia, y deberían influenciar en las experiencias vividas en casa.

El valor del hogar en el proceso de desarrollo del niño es evidente, de ahí la necesidad de plantear una estructuración intencional del ambiente de aprendizaje en casa, a fin de fortalecer el desarrollo del niño(a) no sólo antes, sino también después de su ingreso a la escuela.

Definitivamente, el rol complementario que la escuela, la familia y la comunidad cumplen en el niño incide profundamente en su nivel de preparación para cumplir el importante proceso de ingreso y adaptación a la escuela y el aprendizaje formal. Es importante tomar en cuenta que en gran medida los primeros aprendizajes formales del niño buscan prepararlo para uno de los procesos de aprendizaje más importantes, como es el de la lectura y la escritura.

El rol del hogar en la educación y formación de los niños es fundamental. El estudio de Parker, Piotrkowski, Kessler-Sklar, Baker, Peay, Clark (1997) encontró una relación positiva entre el involucramiento de los padres y la relación

padres-hijos, así como con la calidad de las experiencias y los ambientes de aprendizaje en el hogar.

A nivel de escuela primaria, se ha determinado que el involucramiento de los padres en el aprendizaje de los niños y niñas afecta positivamente su desempeño escolar, y tiene aún efecto al potenciar mayor desarrollo cognitivo y logro académico sostenido (Christenson, 1995; Eccles & Harld, 1996; Epstein & Dauber, 1991; Griffith, 1996; Moles, 1996; U.S. Department of Education, 1994; citados Parker, Boak, Griffin, Ripple, Peay, 1999). Por su parte, estudios realizados en niñez temprana, concluyen de forma similar. Afirman que un sólido involucramiento de los padres afecta positivamente el nivel de aprestamiento y adaptación a la escuela (Parker, et al., 1997; Petrie & Davidson, 1995; Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko, & Hagemann, 1996, citados en Parker, Boak, Griffin, Ripple, Peay, 1999).

Para comprender el efecto del involucramiento de los padres en la consecución de niveles adecuados de aprestamiento escolar, resulta interesante prestar atención a los dos factores que fueron mencionados al inicio de este acápite, esto es a la calidad de la relación entre padres e hijos, y las experiencias y ambientes de aprendizaje en el hogar. Y es que estos dos factores, en los años previos a aquellos de aprendizaje académico formal, son fundamentales ya que tienen el potencial de conjugarse en beneficio del aprendizaje y la formación de los niños y niñas en su fase pre-escolar.

Una relación padres-hijo efectiva, para Parker, et al. (1999), es aquella que incluye altos niveles de calidez emocional y promoción de independencia, y a su vez, bajos niveles de estrictez. La relación de los padres con sus niños puede mejorar cuando existe una conciencia clara de los padres sobre su fundamental

rol en el desarrollo del niño. Esta conciencia puede determinar la decisión de, en primer lugar, comprender el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño, y luego de llevar activamente un programa formal o informal de intervención temprana. La decisión de potencializar la relación padres-hijo(a) también debe implicar la intención de mejorar las formas y prácticas de paternidad, de modo que partiendo de la cotidianidad, éstas se enfoquen en la posibilidad de educar y formar al niño.

La formación de niños pequeños es una tarea retadora para cualquier padre de familia. El facilitar experiencias de aprendizaje significativo en el seno del hogar se vuelve esencial. El aprendizaje significativo se da cuando, en primer lugar, el niño se interesa por aprender lo que se está enseñando, y por otro lado, cuando logra relacionar los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos (Ausubel, 1977).

Atar los nuevos aprendizajes a los conocimientos previos y al ámbito emocional de los niños se vuelve esencial. También es importante vincular los nuevos contenidos a temas, personajes o situaciones familiares y cercanas a los niños, dado que esto garantizará que se generen conexiones más significativas que asegurarán aprendizaje a largo plazo. La provisión de actividades prácticas en la enseñanza repercute positivamente en los niños y niñas, quienes además de comprometerse de mejor forma con el proceso de aprendizaje, tienden a recordar este tipo de experiencias con mayor facilidad (Bruner, Goodnow & Austin, 1956, citado en Woolfolk, 2006).

Por lo antes dicho, y bajo la concepción constructivista, el aprendizaje parece ser una experiencia inherente a cada individuo, por el cual se construye sentido y significado a partir de los estímulos externos y la interpretación que el individuo hace de su experiencia (Woolfolk, 2006). El aprendizaje que como

padres buscamos es aquel que llega a transformar al niño, es ese que llega a permanecer en sus estructuras cognitivas y que más tarde impulsa nuevos intereses y nuevos conocimientos. Ante este reto, y dado que la lectura y la escritura son dos procesos altamente significativos en el desarrollo del niño, ya que serán los mediadores de todos los futuros procesos de aprendizaje académico y extra-escolar, lo que los padres y madres de familia podamos hacer con los niños pequeños es de suprema importancia.

En este punto es esencial revisar dos grandes áreas en las que los padres pueden trabajar en el hogar con visión a apoyar la consecución de niveles adecuados de aprestamiento escolar. El rol del hogar en la formación del fundamento socioemocional del niño es esencial, así como lo es en la exposición del niño a experiencias de aprendizaje significativo en el ámbito pre-lector. De esta forma, en las páginas siguientes se hará referencia a estos dos grandes pilares que contribuyen al aprestamiento escolar: la formación integral y la formación hacia la pre-lectura.

Hacia la Formación Integral para la Etapa Escolar

Como antes se mencionó, el aprestamiento va más allá del niño. Al ser el resultado de la interacción de varios agentes, una vez más, se debe destacar el papel que cumplen los padres o cuidadores principales en este proceso.

La literatura más reciente en Neurociencia destaca una amplia interconectividad entre las distintas funciones cerebrales. Lo emocional y lo cognitivo no pueden ser considerados más dos funciones distintas y excluyentes. Hoy más que nunca, como padres, debemos saber que los procesos cognitivos dependen de lo emocional.

La preeminencia de lo emocional en la vida de los seres humanos hace indispensable que se preste atención a la formación en “destrezas sociales” y “aprendizaje social y emocional”. El objetivo con esto es elevar el nivel de aptitud social y emocional de los niños como parte de su educación regular, y no a partir de una acción correctiva (LeDoux, 2002)

Daniel Goleman, autor de *“Emotional Intelligence”* afirma que la enseñanza de aptitudes sociales y emocionales resulta trascendental desde los primeros años de vida, dado que la pronta disposición de un niño para aprender depende, en gran medida de la adquisición de algunas habilidades emocionales básicas (1995). Según el mencionado autor, la escuela es una experiencia fundamental y definitoria que tendrá efectos reales en la adolescencia y a lo largo de la vida, por lo que el hecho de que el niño tenga su propio valor depende de su desempeño en la escuela.

Por la estructura y la naturaleza de la escuela, se puede afirmar que la misma genera experiencias de aprendizaje bajo un sistema formal. El tipo de experiencias que la escuela provee encuentra un mejor terreno en un niño que ha alcanzado, como base, un nivel adecuado de autorregulación, de independencia y de autonomía. En este sentido, los investigadores y los responsables de elaborar políticas han buscado resaltar la necesidad de desarrollar destrezas socioemocionales, entre ellas la auto-regulación, a fin de tener éxito en la transición a la escuela y los primeros años de escolaridad, dado que déficits en estos procesos se han venido relacionando con desempeño escolar pobre (Raver, 2002, citado en Pears, Fisher, & Bronz, 2007).

Un estudio realizado por Raver en el 2007, afirma que déficits en auto-regulación y competencias sociales pueden poner en riesgo a los niños al entrar

a kindergarten, dada su incapacidad para controlar impulsos que resultan de estorbo dentro de la clase. Adicionalmente, este tipo de déficits, suelen provocar el rechazo de sus compañeros, y finalmente la incapacidad de concentrarse y aprender nuevas destrezas (Pears, Fisher, & Bronz, 2007).

La Autorregulación

Las diferencias individuales en el temperamento de los niños, de acuerdo a investigaciones realizadas durante las últimas tres décadas, tienen una alta implicación en el aprendizaje. Se define como temperamento a todas aquellas diferencias individuales en reactividad y autorregulación que domina la emoción, la actividad y la atención (Rothbart & Bates, 2006 y Rothbart & Derryberry, 1981 citado en Posner & Rothbart, 2007). A partir de esta definición de temperamento, podemos determinar que la autorregulación es un componente del temperamento del niño, que se vuelve esencial en la modulación del comportamiento de acuerdo con las demandas cognitivas, emocionales y sociales en situaciones específicas. La autorregulación, adicionalmente, descansaría mayormente en controles de inhibición y en estrategias de resolución de problemas, memoria y auto-monitoreo (Ruff & Rothbart, 1996 citado en Posner, Rothbart, 2007). La autorregulación, de este modo, al relacionarse con el control de las emociones, puede ser considerada como una competencia indispensable en el ajuste del niño a la situación escolar.

Existe evidencia de que el éxito se correlaciona altamente con la capacidad de postergar la gratificación (Caine & Caine, 1994), es decir la posibilidad de autocontrol, control emocional. Elliot Jaques (1986) afirma que el poder cognitivo se encuentra positivamente correlacionado con el tiempo durante el cual una

persona puede estar involucrado con un objetivo (Jaques, 1986, citado en Caine & Caine, 1994). Un estudio realizado por Shoda, Mischel, & Peak (1990) concluyó que la cantidad de segundos que un niño puede esperar por la gratificación que le puede representar un par de bombones, en un experimento realizado con niños preescolares en el marco de un estudio longitudinal, puede predecir el éxito de su adaptación cognitiva y social, así como el control emocional, cuando sea adulto (Shoda, Mischel, & Peak, 1990, citado en Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peak, & Rodríguez, 2000).

Lo antes afirmado sugiere que tanto en el hogar como en el aula se debería trabajar en la formación de habilidades y destrezas que apunten a la construcción del carácter del niño. Enseñarle al niño estrategias para el manejo de sus impulsos, para la prolongación de sus expectativas, el establecimiento de metas a mediano y largo plazo, y el establecimiento de escalas de valores y prioridades adecuadas, es uno de los retos más importantes que los padres y docentes, desde los niveles preescolares, tenemos.

Fundamentado en la teoría de Diana Baumrind (1966) quien habló sobre los tres estilos de paternidad: autoritario, permisivo, y con autoridad, Robert J. Mackenzie (2006), autor de varios tratados en el ámbito de la formación y educación de niños, afirma que los padres enseñan disciplina a sus hijos a partir de tres modelos educativos. En el libro "Poner Límites", Mackenzie afirma que la concepción que tienen los padres de cómo formar autorregulación y disciplina en sus hijos podría llevar a los padres desde el extremo de un modelo punitivo hasta el opuesto, es decir uno permisivo. El autor en mención, en todo caso, destaca la

opción de un modelo intermedio que hace referencia a la posibilidad de manejar la formación de los hijos a partir de una línea democrática.

Cada uno de los modelos mencionados se fundamenta en un conjunto de creencias diferente acerca de cómo aprenden los niños, el papel de los padres en el proceso educativo, y la distribución apropiada de poder y responsabilidad entre padres e hijos (Mackenzie, 2006).

Bajo el modelo punitivo, los padres se vuelven detectives, policías, vigilantes y jueces de la conducta de sus hijos. Estos padres o cuidadores principales siempre se encuentran determinando responsabilidades, asignando la culpa e imponiendo penas y sanciones. Este tipo de padres normalmente son los que manejan el proceso de solución de problemas, que casi siempre es hostil, bajo un régimen de duras penas. Mackenzie afirma que el modelo punitivo logra apenas parcialmente sus objetivos educativos. Este modelo puede llegar a terminar con la conducta no deseada, pero no enseña a los niños a solucionar sus problemas con independencia. La acción autocrática de los padres resulta en una hiriente lucha de poder que llega a excluir al niño del proceso y por ende mal podría enseñar lecciones de responsabilidad y de autocontrol (Mackenzie, 2006).

Definitivamente, una educación fundamentada en el modelo punitivo llega a imponer los límites para el niño, pero no deja ningún espacio de libertad. La práctica punitiva/autocrática, al interior del hogar, genera ruptura en la relación padre/madre-hijo dado que su accionar humilla al niño. La humillación en los niños genera enfado, rebeldía y agresividad, tras el aparente sumiso retiro de la escena de indisciplina.

Como se mencionó antes, en el otro extremo está el enfoque permisivo. Este modelo educativo, en reacción a la tradicional autocracia, estableció un escenario de amplia libertad, pero sin límites. Esto da lugar a la anarquía y los niños, productos de la misma, no aprenden respeto por las reglas ni a la autoridad, y aún menos aprenden a manejar su libertad de forma responsable. Los padres de dichos niños, en su jornada de crianza intentan diferentes tácticas para convencer a sus hijos para cooperar. Estos padres normalmente están repitiendo, recordando, rogando, negociando, persuadiendo y sermoneando a sus hijos. Lamentablemente, estos padres consiguen resultados ineficaces y fuera de tiempo. La permisividad resulta muy humillante para los padres porque ellos terminan cediendo en todo tiempo y dándose por vencidos. (Mackenzie, 2006)

Según el autor de *"Poner límites"*, este enfoque como modelo educativo no llega a detener la mala conducta, no enseña responsabilidad ni algo sobre reglas o respeto a la autoridad. Los padres permisivos normalmente se mantienen en su modelo dado que tienen la convicción de que no hay que perturbar a los niños ni causarles ningún tipo de frustración. Frecuentemente, ellos consideran que la frustración temporal que acompaña a las consecuencias podría perjudicar a sus hijos psicológicamente.

A criterio del autor en mención, el problema de las tácticas de un padre/madre permisivo es que se han vuelto ineficaces dado que demuestran un divorcio absoluto entre sus palabras y sus actos. Cuando las palabras no están apoyadas por nuestros actos, los hijos aprenden a ignorarlas y a seguir haciendo lo que quieren. Los niños no saben dónde están los límites, ni cuándo se espera que paren un mal comportamiento. La forma que tienen para llegar a conocerlo

es poniendo a prueba los límites de sus padres para así ver hasta dónde pueden llegar. De esta forma, un niño educado bajo permisividad total se vuelve un experto en ignorar, resistir, evitar, discutir, debatir, negociar, retar y desafiar, y si nada de eso le resulta, finalmente se vuelve un experto en rabietas y berrinches (Mackenzie, 2006).

Para Robert Mackenzie, creador del movimiento "*Set the Limits*", reconocido método de educación de niños en los Estados Unidos, lo que debemos perseguir es la utilización de un modelo educativo que parta del equilibrio entre firmeza y respeto. Se buscaría que los padres puedan optar por un manejo democrático en el proceso de crianza de sus hijos. Pero definitivamente, la democracia se fundamenta en libertad dentro de límites (1994).

Al contrario de lo que ocurre en las posiciones extremas, antes descritas, en el modelo democrático es posible resolver conflictos y solucionar problemas, permitiendo que todos ganen. Un manejo democrático por parte de un padre/madre acaba con la mala conducta, transmite claramente lecciones sobre las reglas de comportamiento, y enseña responsabilidad.

A criterio del autor en análisis, el enfoque democrático funciona dado que el proceso es cooperativo. El modelo democrático se centra en lo que realmente es el proceso de la educación de los hijos, esto es enseñar y aprender. Bajo esta perspectiva los padres dejan el papel de policías/jueces o de víctimas humilladas para convertirse en verdaderos guías. Como guías, los padres proporcionan a los niños límites claramente definidos, opciones aceptables, y consecuencias instructivas que les hacen responsables de sus actos (Mackenzie, 2006).

Hacia la Independencia

Los niños desde muy pequeños buscan independencia. De acuerdo a Peter Haiman, autor del artículo "The willful child: a voyage of discovery", los niños de entre los cero y los seis años atraviesan un periodo de desarrollo psicosocial caracterizado por grandes y constantes cambios. Esta inestabilidad, afirma Haiman (2001), se produce por la lucha entre dos necesidades emocionales opuestas y profundas, la primera el estar emocionalmente cerca y dependiente de los padres, y la segunda, el tener independencia de ellos. Una vez que los niños demuestran alta iniciativa y después de hacer un despliegue de independencia y autonomía, regresan al regazo de los padres, dado que esa necesidad de independencia, de repente, se ve inhibida. El impulso de independencia parecería cortarse tan pronto es satisfecho.

Haiman (2001) destaca que los cambios entre dependencia e independencia son de gran importancia para la maduración de los niños. La clave de la alternancia entre comportamiento dependiente e independiente, es la oportunidad de experimentar dependencia segura, la que le brinda al niño la seguridad de que puede confiar y sentirse acogido por sus adultos significativos, mientras aún experimenta la emoción que surgió durante las exploraciones independientes (Haiman, 2001). La variación entre conducta dependiente e independiente, sabiamente apoyada por los padres permite el desarrollo de seguridad de los niños en sus crecientes habilidades y, consecuentemente, la construcción de un auto-concepto adecuado.

De hecho, su concepto sobre su capacidad de conseguir y hacer cosas, depende ampliamente de la respuesta de sus cuidadores hacia sus múltiples

iniciativas. De esta forma, el rol de los adultos en la búsqueda de independencia de sus hijos ha de ser la provisión de amor y soporte, y el incentivo de la exploración y la curiosidad (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1997).

Como antes se mencionó, la clave en el proceso de desarrollo de independencia de los niños es la consecución de relaciones seguras. Estas relaciones normalmente estarían fundamentadas en la oportunidad de que los adultos apoyen el impulso hacia la gradual independencia, enriquezcan los intereses intrínsecos y las experiencias del niño, brinden amplias oportunidades de tomar decisiones, y finalmente, den la oportunidad de participar en el establecimiento de objetivos o de acciones (Haiman, 2001). Cabe destacar que la independencia se fundamenta en la libertad enmarcada entre un nivel de firmeza marcada por los límites establecidos por los padres a manera de reglas no negociables y la posibilidad de tomar decisiones, en función de un espectro de opciones.

La provisión de ambientes seguros juega un papel importante en la formación de la independencia de un niño. El establecimiento de ambientes adecuados permite que los niños se vuelvan cada vez más independientes, dado que los niños en edad preescolar disfrutan sobremanera realizar tareas "de grandes". De esta forma, se vuelve indispensable proveerles de sillas que puedan mover independientemente, gradas o banquitos que les permitan subir al lavabo para lavar sus manos, pequeñas jarras para servirse bebidas, pequeñas esponjas y limpiones para que ayuden a limpiar, (Poole, Miller, Church, 2004).

En la formación de responsabilidad y autorregulación en el niño, la introducción de opciones de “trabajo” es importante. La combinación de oportunidades de juego, de la mano con oportunidades de trabajo real puede nutrir profundamente el proceso de desarrollo del niño. De acuerdo con el punto de vista de la National Association for the Education of Young Children (2001) y en base al artículo *“More than Line Leader and Door Holder: Engaging Young Children in Real Work”* de Christine Readdick y Kathy Douglas, los niños pueden alcanzar un sentido de propósito y de pertenencia, al proveerles de oportunidades de realizar trabajos significativos que estén a su alcance.

Cantar a sus hermanitos, poner la mesa, ayudar a preparar comidas, cuidar a la mascota o el jardín son tareas que contribuyen en el hogar y que pueden enseñar mucho a los niños, sobre todo en lo que tiene que ver con responsabilidad, independencia y disciplina (NAEYC, 2001).

Hacia la Autonomía

Al hablar de autonomía se vuelve esencial hablar del sentido de eficacia o la posibilidad de sentirse capaz de ejecutar acciones o de influir sobre circunstancias. Desde esta perspectiva, es necesario mencionar a uno de los exponentes del Neo-conductismo, Albert Bandura. Bandura, después de un proceso de investigación, planteó la teoría de auto-eficacia. Bandura (1994) afirma que nuestra creencia acerca de nuestras habilidades para afectar eventos, determina nuestras respuestas, es decir nuestra forma de pensar, de actuar, de aprender, etc. Una persona con un alto grado de auto-eficacia tiende a visualizar éxito, mientras que una con un bajo grado de auto-eficacia tiende a visualizar fracaso (Bandura, 1992, citado en Caine & Caine, 1994).

Para Bandura (1994), aquellas personas con alto sentido de auto-eficacia tienen mayor habilidad para el manejo emocional. Esta perspectiva sugiere la existencia de un campo de acción de amplias perspectivas para los padres en el hogar, y en lo posterior para los maestros. Queda planteada la necesidad de formar desde el hogar modelos positivos de pensamiento que busquen fortalecer el sentido de auto-eficacia en los niños y niñas, al conocer que la forma como conciben su nivel de influencia y eficacia, determina, en gran medida, la posibilidad de un sano control emocional.

Por otro lado, el sentido de auto-eficacia y la consecuente posibilidad de visualizar éxito parecería relacionarse con la seguridad que se adquiere a partir de la formación de hábitos. Con frecuencia pensamos que los hábitos relacionados con el trabajo y la actividad solo pueden adquirirse cuando se ha cumplido ciertas edades, pero si analizamos con detenimiento nuestra forma de trabajar podemos concluir que varios pequeños hábitos debimos haberlos adquirido muy temprano en nuestra vida. Eventualmente, habremos visto que alguno que no lo adquirimos temprano en nuestra niñez, nos costó mucho esfuerzo adquirirlo más tarde.

A criterio de Teresa Arribas, Montserrat Antón y Ferran Candela entre otros autores de la colección *"La Educación Infantil 0-6 años"*, dado que la inteligencia es una capacidad global y compleja, constituida en gran parte por hábitos y destrezas que implican mecanismos que pueden ser adquiridos en las primeras edades, la educación de estos hábitos desde el hogar y con el apoyo de los programas educativos, se vuelve esencial (1995). Definitivamente, los niños encontrarían muchas menos dificultades en su adaptación y avance escolar si

llegaran a la enseñanza obligatoria con pequeños hábitos de trabajo y actividad fundamentados en la independencia y autonomía.

Dado que la base de la vida diaria es lo cotidiano, parecería ser que la cotidianidad es el recurso educativo por excelencia en la fase de la niñez temprana. A criterio de Teresa Arribas y su grupo de investigación, una de las características de lo cotidiano es la de constituir un espacio en el que se dan marcos o espacios temporales de referencia que tienen mucho de habituales, que permiten los mismos ritos, y en cuya esencia subsisten muchos de los hábitos (1995).

Los autores en mención afirman que en la educación de niños pequeños, la vida de cada día y lo que sucede con cierta constancia, permite a los padres y educadores poner importancia a la organización de lo que se denominan "marcos habituales" y "rituales", los mismos que dan paso a la formación de rutinas y hábitos (1995). Bajo esta perspectiva una rutina es una costumbre personal mecanizada por conveniencia, que llega a ser inflexible y no crea en sí ninguna destreza específica. El hábito, por su parte, es un mecanismo que crea destrezas, y que además es flexible dado que se lo puede usar para situaciones distintas e inclusive modificar si se requiere. De esta forma, las rutinas en un punto llegan a desaparecer pero los hábitos se mantienen.

Hábitos relacionados con la alimentación.

El volumen I de la colección "La educación infantil" destaca que la comida para el niño es esencialmente una actividad afectiva (1995). De esta forma, el entorno que rodea a la comida debe ser cálido, acogedor y afectuoso. Se aconseja entonces que estos momentos sean revestidos de pequeños ritos como

música, canciones adecuadas, frases deseándoles placer, etc. La comida nunca debería convertirse en un tiempo en el que el niño se sienta amenazado y tampoco en el que el adulto sienta angustia. La actitud del adulto es fundamental en el proceso de enseñar al niño hábitos de alimentación. En este sentido nunca se ha de permitir al niño hacer chantajes con la comida. Actitudes firmes al plantear las normas, permitirán que el niño deje a un lado el chantaje, coma normalmente y que vaya aceptando las normas como algo positivo para ellos. En la adquisición de este tipo de hábitos los niños disfrutan de hacer gala de su autonomía, por lo que es recomendable no coartarlos y dejarlos experimentar, valorando los esfuerzos y logros a través de reconocimiento público.

A criterio de los autores en mención algunos de los hábitos que se deben educar en este ámbito son:

- Utilizar los cubiertos.
- Utilizar el vaso.
- Dejar limpia la mesa y el suelo.
- Traer y llevar vasos y platos vacíos y medio llenos.
- Hablar durante el tiempo de la comida.
- Esperar el turno a ser servido.
- Comer de todo.
- Pelar frutas que no requieren cuchillo.
- Ayudar a poner y recoger la mesa.
- Usar la servilleta.
- Lavarse las manos antes de coger alimentos.
- Ayudar en la cocina.

- Diferenciar entre verduras, legumbres, frutas, etc.
- Valorar la preparación de los alimentos.
- Diferenciar los sabores de los diferentes alimentos.
- Diferenciar a identificar olores y comidas.

Hábitos relacionados con la higiene.

La obra "La educación infantil 0-6 años" destaca que la higiene es una actividad muy afectiva para los niños (1995). La higiene personal tiene más repercusiones en la formación de la personalidad de lo que pareciera tener. La experiencia de los niños con la higiene genera al inicio mucha ansiedad, quizás debido a la forma como han percibido las actitudes de ansiedad, rudeza, repulsión o asco de los padres y cuidadores al atenderlos con su aseo en los primeros años de vida. De hecho, estas actitudes podrían llegar a ser interpretadas por el niños como las que marcan el tono de cómo ellos deben tratar sus propios cuerpos.

En la formación de los hábitos relacionados con la higiene se debe enfatizar el carácter que tiene la limpieza como un recurso para crear una imagen positiva del propio cuerpo. En el ámbito educativo, es necesario hacer notar la riqueza de placeres que la higiene proporciona al cuerpo y su significación para la salud psicofísica (Arribas et al., 1995).

Para los autores del volumen "*El descubrimiento de sí mismo y del entorno*" de la colección en mención, la higiene es una actividad que tiene en primer lugar una connotación manifiesta de relación entre dos individuos: el niño y el adulto (1995). De esta forma, se podría afirmar que este momento se convierte en una de las situaciones de personalización más importantes para el niño. Por ello, en

la enseñanza de los hábitos de limpieza es esencial mantener la calma y concederle el tiempo necesario para que el contacto con el cuerpo del niño sea el más placentero y gratificante. Puede ser interesante utilizar canciones, rimas y juegos para introducir al niño en el ámbito de la higiene personal. Es esencial, además, que este tiempo se convierta en un momento de diálogo de gestos y sonrisas, mientras el niño aprende las diferentes partes de su cuerpo y las relaciona con las prendas de vestir.

Es necesario evitar que diferentes situaciones en este proceso terminen provocando rupturas con el niño, al traducir todo a una orden autoritaria que no reconozca y respete sus sentimientos o el ritmo que él necesite. El provocar que el niño sienta que la higiene personal es una batalla perdida dado que debe aceptar siempre la voluntad del adulto respecto de los momentos y las formas de hacerlo, puede provocar un verdadero rechazo del niño a la formación de estos hábitos. De esta forma podría ser aconsejable permitirle experimentar el ir al cuarto de baño por su cuenta para intentar asearse.

Los hábitos que se deben educar en este aspecto son:

- Controlar los esfínteres.
- Sentarse y levantarse del servicio higiénico.
- Limpiarse después de ir al baño.
- Usar el papel higiénico.
- Bajar la palanca del servicio higiénico.
- Lavarse las manos.
- Notar cuando su nariz esta sucia y solicitar supervisión para sonarse solo.
- Secarse las manos.
- Aprender a gozar del baño.

- Enjabonarse las distintas partes del cuerpo.
- Aprender a enjuagarse.
- Aprender a secarse.
- Lavarse bien la cara.
- Usar el tarro de basura.
- Cepillarse los dientes.
- Taparse la boca y girar la cabeza cuando se tose.
- Valorar la pulcritud y la buena presentación.

Hábitos en relación con el descanso.

En la infancia, el descanso no sólo que permite recuperar la energía perdida, eliminar las tensiones emocionales y encontrar una sensación de bienestar, sino que adicionalmente, proporciona al organismo la posibilidad de desarrollarse y acumular energía de acción para los períodos de vigilia. El volumen de *"El descubrimiento de sí mismo y su entorno"* de la serie de *"La educación infantil 0-6 años"* señala que el descanso no solo se consigue con los periodos de sueño, sino especialmente a través de actividades relajantes y tranquilizadoras.

Con niños menores a cuatro años, la educación de estos hábitos debe poner énfasis a la provisión de rigurosos ritmos de descanso en ambientes tranquilos que lleguen a propiciar el sueño. En niños de entre cuatro y seis años, los períodos de descanso no tienen la necesidad de llegar al sueño, pero si deben propiciar relajación y sosiego.

La recomendación de los autores en referencia es que al acercarse los momentos de descanso se cree un clima de tranquilidad que ayude al niño a

moderar su actividad y le predisponga al sueño. El estar disponible para el niño es una de las premisas, puesto que en algunos casos el niño requerirá sentirse seguro antes de quedarse dormido o al despertar.

Los hábitos que se debería educar en relación al descanso son:

- Tomar una siesta diaria a una hora determinada.
- Conciliar el sueño en su propia cama.
- Conciliar el sueño solo.
- Ir a dormir siempre a la misma hora, según la rutina establecida.
- Responder a una rutina previa la hora de dormir (aseo personal, lectura, oír música, orar, etc.)
- Evitar las actividades físicas extremas antes de ir a la cama.
- Auto-relajarse por medio de respiración profunda y rítmica.
- Volver a conciliar el sueño por su cuenta, si eventualmente se interrumpiera.

Hábitos que refuerzan la imagen positiva de uno mismo.

Es muy importante reforzar en el niño la idea de que la limpieza y los hábitos que se relacionan con el cuidado personal son instrumentos esenciales para la consolidación del auto-concepto y de la imagen que podemos proyectar al resto. En todo caso, cabe destacar que los hábitos que se relacionan al descanso y a la alimentación también son muy importantes al brindar autonomía y por ende afianzan la seguridad y con ello la auto-imagen.

Algunos hábitos que se deben educar para afianzar la imagen positiva son:

- Utilizar una rutina de limpieza para el inicio y final del día.
- Escoger su ropa según el clima y la actividad que se vaya a hacer.

- Alistar la ropa la noche anterior.
- Vestirse solo, con muy poca ayuda.
- Ponerse las medias y zapatos con muy poca ayuda.
- Separar la ropa sucia de la limpia y llevarla al cesto correspondiente.
- Alistar su maleta con lo necesario para el día siguiente.
- Apreciar el valor de verse bien

Hasta el momento se ha revisado lo que corresponde a la formación integral como uno de los pilares fundamentales en la consecución de aprestamiento escolar en los niños. Una vez analizada la importancia de la educación hacia la independencia, la autorregulación y la autonomía, como fundamentos en la formación socioemocional de los niños preescolares, cabe ahora dar un vistazo a lo que tiene que ver con la formación hacia el aprendizaje pre-lector.

Hacia el Aprendizaje Pre-Lector

Muchas veces al ver en retrospectiva, consideramos que el proceso de aprender a leer es automático. Podemos llegar a pensar que esta destreza debería ser fácilmente adquirida por todos los niños. Pero la verdad es que, a diferencia del aprendizaje del lenguaje oral, el aprender a leer no es un proceso innato, automático, sino que es un proceso largo y complicado que demanda de años de esfuerzo consciente e intencional.

Al leer, nuestro cerebro debe coordinar una serie de tareas complejas e interconectadas que van desde la visualización de líneas y curvas denominadas alfabeto, la agrupación de esos símbolos en palabras, la asociación de los

símbolos con los sonidos del lenguaje ya almacenados en la cabeza, y hasta la decodificación del escrito a un mensaje mental con significado, proceso que cumplen otros centros cerebrales (Sousa, 2004).

Conforme más investigación se realiza, mayor es la evidencia de que somos sistemas biológicos complejos que al estar inmersos en, también complejos, sistemas socio-culturales requerimos de una visión integral y sistémica al buscar explicaciones a nuestros procesos cognitivos (Berninger & Richards, 2002). De esta forma, es necesario reconocer que la lectura no es un proceso que se cumple en centros específicos del cerebro, sino que, por el contrario, es un proceso complejo que conecta múltiples centros de aprendizaje y asociación. De hecho, de acuerdo a Judy Willis, autora de múltiples tratados de neurociencia y educación, solo al entender lo complejo de la interdependencia entre los diferentes centros del cerebro, las conexiones y circuitos neuronales, es posible explicarse que el 20-35% de los niños experimenten problemas de aprendizaje de lectura y escritura (Willis, 2007).

Aunque, por lo general, el proceso de lectura y escritura comienza en la escuela, y su dominio está claramente ligado al desempeño escolar, su trascendencia sobrepasa a esa institución, dado que el uso del lenguaje escrito se liga a otras muchas dimensiones de la vida social (Linuesa, 2004). En relación a lo antes mencionado, Emilia Ferreiro afirma que la escritura tiene un origen extraescolar y que su organización como objeto de conocimiento precede a las prácticas escolares (Ferreiro y Gómez, 1993). De hecho, para Ferreiro y Gómez, la escritura está inserta en distintos objetos físicos en el medio que rodea a un niño urbano. De esta forma, la escritura se encuentra en medio de una compleja red de relaciones sociales.

Judith Kalman (2003) afirma que el lenguaje (oral y escrito) cumple un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura, dado que éste es una herramienta cultural poderosa. Ante esta verdad, se puede concluir que en la enseñanza de la lectura y la escritura existen dos ejes fundamentales a los que se les debe poner especial énfasis en el aula, pero también fuera de ella, en el hogar.

Al referirnos al primer eje, es necesario mencionar la importancia de la oralidad y la solidez del niño en el manejo del lenguaje oral como pre-requisitos para la escritura. Y el segundo eje hace referencia a la conciencia de cultura escrita.

Manejo del Lenguaje Oral

Es innegable la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Aunque al hablar de este tema es necesario señalar que existen dos posiciones distintas. Purcell-Gates (2004) señala que muchos autores se enfocan en la habilidad de utilizar lenguaje oral más elaborado como un importante precursor en la consecución de la lectura. Dichos autores resaltan la utilización de palabras raras y la complejidad de la sintaxis en aquellos niños exitosos. Para Sousa (2004) la competencia que un niño pueda tener en el lenguaje oral influye notoriamente en la rapidez y el éxito que el niño tiene al aprender a leer. Esto pone en relevancia el papel de los padres en la facilitación de un proceso que ponga en evidencia el significado del lenguaje y su importancia para la comunicación de ideas y para la participación en sociedad. Y es que para participar en sociedad, se necesita mucho más que conocer el código alfabético, se requiere: decodificar ideas, interpretar significados de palabras, construir

significados, leer entrelíneas, realizar juicios, interpretar intenciones, relacionar pensamientos y encontrar una nueva idea, distinta y de significado propio (Mena, s/f).

Por el contrario, otros autores defienden la estrecha relación entre el lenguaje oral y el escrito pero bajo la premisa de que el conocimiento y exposición al lenguaje escrito tiene una amplia influencia en el desempeño del lenguaje oral (Chomsky, 1972; Purcell-Gates, McIntyre, & Freppon, 1995, citado en Purcell-Gates, 2004). Purcell-Gates, (2004) reporta que la idea antes expuesta es fácil de comprobar cuando pedimos a un niño que pretenda contar un cuento, a partir de un libro de ilustraciones, a uno de sus muñequitos. Esta prueba fue utilizada por estos investigadores, Purcell-Gates, (1988) con niños de cinco años, y lo que se observó es que los niños elevaron el nivel lingüístico durante esta producción oral, dejando esto ver que poseían conocimiento de un tipo especial de lenguaje que, ciertamente, no era aquel con el que hablaban comúnmente. Este punto fundamenta la importancia de que los niños tengan experiencias y exposición adecuada al lenguaje escrito en sus hogares. El modelamiento, por parte de los padres, en lo que respecta a actitudes y comportamientos hacia la lectura y la escritura es muy importante. La presencia de libros en el hogar, la rutina de lectura de padres a hijos, el ver leer y escribir cotidianamente a sus padres, etc., son factores de importancia en el proceso de aprendizaje de los niños.

Conciencia de la Cultura Escrita

El término “emergent literacy” hace referencia al surgimiento de la conciencia de la cultura escrita en los niños. Para Purcell-Gates (2004), la conciencia de la cultura escrita se refiere a que los niños aprenden los conceptos

subyacentes a la lectura y escritura, a partir de su experiencia con el lenguaje escrito en su cotidianidad. De esta forma, la emergente conciencia de la cultura escrita consiste en una serie de destrezas, conocimiento y actitudes que se cree son precursores de las formas convencionales de lectura y escritura (Sulzby, 1989; Sulzby & Teale, 1991; Teale & Sulzby, 1986, en Whitehurst & Lonigan, 1998).

María Soledad Mena en su tratado “La Enseñanza de la Lectura y Escritura en el Marco de la Cultura Escrita” afirma que “la cultura escrita... es... la manifestación de actitudes, intenciones y prácticas sociales y culturales de uso del texto escrito que dan sentido a los actos de leer y escribir” (s/f). Se afirma que la conciencia de la cultura escrita se demuestra cuando el niño reconoce símbolos y palabras y demuestra una comprensión y conocimiento de que los textos conllevan significados (American Speech-Language-Hearing Association, 2001 mencionado en Kassow, 2006).

Tomar conciencia de la cultura escrita es muy importante. De hecho, ha sido identificado como un elemento que predice altamente el desempeño lector en los niños tras haber concluido el primer grado (Johns, 1980 citado en Emma Eccles Jones Center for ECE, 2002), y es que al parecer la conciencia de la cultura escrita puede marcar una diferencia en el desarrollo de destrezas lectoras tempranas.

El término de surgimiento de la conciencia de la cultura escrita, según Grover Whitehurst y Christopher Lonigan (1998), autores de renombre en el área de lenguaje y alfabetización, denota que la comprensión de la cultura escrita se adquiere de forma continua y paulatina desde el inicio de la vida. Esta idea es

totalmente contraria a lo que tradicionalmente se concebía sobre alfabetización, como un fenómeno que inicia cuando el niño comienza la escuela (Whitehurst & Lonigan, 1998; Clay, 1966; Teale & Sulzby, 1986; Hall, 1987 en Marsh, J., 2003). Esto tiene sus profundas repercusiones y, de hecho, impone la necesidad de diseñar una forma de instrucción que permita a los niños aprender a leer y a escribir de una forma natural, siempre fundamentando el nuevo conocimiento sobre lo que ya conocen y lo que traen del hogar (Clay, 1991). Para Jackie Marsh, el sistema educativo enfrenta un gran reto al tener que buscar un flujo de doble vía entre el sistema de educación preescolar y los hogares, a fin de que las prácticas de casa afecten el currículo, y viceversa.

Desde esta perspectiva, es esencial que los padres de familia faciliten la comprensión de los niños sobre la utilidad de escribir y leer, ya que de esta forma se deja en evidencia la importancia de estas prácticas. Cuando los niños comprenden que el escribir y leer tienen una intención o un propósito determinado, los niños se predisponen emocionalmente, lo que repercute en una actitud positiva que les permite vencer toda resistencia o barrera ante el aprendizaje. Dado que las experiencias y aprendizajes generan significados que determinan nuestra actitud y conducta, se pensaría que el descubrir el significado de leer y escribir es la base para la formación de lectores y escritores autónomos (Mena, s/f).

Entornos Enriquecidos.

Para la investigadora Marie M. Clay (1991), autora del libro *"Becoming Literate: The construction of inner control"*, dado que la experiencia que los niños traen de sus años preescolares acerca de libros y lenguaje escrito, se ha vuelto

determinante en su aprendizaje formal de lecto-escritura; hoy, la carencia de oportunidades y exposición a esos dos elementos estaría explicando desventajas entre niños, que antes eran atribuidas a diferencias individuales en inteligencia. Aunque para varios autores, no hay una clara relación entre lo que el niño preescolar aprende sobre el lenguaje escrito y su éxito en el aprendizaje de la lectura (Bertelson, 1986 en Clay, 1991), Marie M. Clay (1991) destaca en su tratado que existe un mayor consenso a favor de la idea de que el proceso de aprendizaje de lectura y escritura es más fácil para un niño que ha tenido alta exposición a ricas experiencias de concienciación de la cultura escrita.

Desde la perspectiva de la emergente conciencia de la cultura escrita, el análisis del nivel de exposición al lenguaje escrito que tiene el niño al seno de su hogar, adquiere gran importancia. Otro tema también importante en el ámbito de la conciencia de la cultura escrita es que el aprendizaje de los niños se produce cuando ellos generan conexiones entre las experiencias y las ideas que se relacionan a su vivencia diaria. De esta forma, se puede afirmar que el entorno natural del niño ofrece oportunidades para el aprendizaje sobre el lenguaje escrito, por ejemplo la presencia de las etiquetas de los empaques, las vallas publicitarias, las propagandas de televisión, etc. (Marsh, 2003).

Finalmente, se debe destacar que el aprendizaje de los niños se produce a través de un amplio espectro de formas de comunicación, que les permiten generar sentido y significado. De esta forma, no se puede seguir destacando la preeminencia del texto escrito como la única base para el aprendizaje de lecto-escritura. Se debe destacar entonces las formas orales, visuales y corpóreas como esenciales en el proceso de generación de sentido y significado (Kress, 1997, en Marsh, 2003).

Los libros, oportunidades de aprendizaje.

Un principio fundamental en el tema de la alfabetización es que el aprendizaje de la lectura y la escritura se da en un entorno rico en libros, donde hay abundancia de propósito de comunicación, y donde se busca construir significado social (Cullinan, 1987, en Morrow & Temlock-Fields, 2004). De hecho, Judith Schickedanz (1999), autora de la obra "Much more than the ABCs", destaca en su tratado que un sinnúmero de investigaciones han encontrado una clara relación entre la experiencia con los libros durante los primeros años de vida y el desarrollo del lenguaje. De igual forma, esta autora afirma que han encontrado una fuerte relación entre el desarrollo del lenguaje durante los primeros años y la habilidad de aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares.

La bondad de los libros como medios facilitadores del desarrollo del lenguaje parecería radicar en que estos introducen al niño a un lenguaje mucho más formal que el normalmente utilizado en una conversación. Por otro lado, los libros proveen la oportunidad de desarrollar el sentido de secuencia (historieta), de modo que el niño aprende la forma de organización del discurso narrativo. La lectura diaria de libros a los niños es una experiencia fundamental en la etapa preescolar de los niños, ya que permite ampliar el vocabulario, aumentar la comprensión e incrementar la habilidad de decodificación (Morrow, Temlock-Fields, 2004). Finalmente, leer libros a los niños incrementa su sensibilidad a los sonidos individuales del lenguaje, dado que el lenguaje utilizado en los libros, normalmente se organiza de modo que los sonidos individuales en las palabras son destacados para que queden en evidencia (Schickedanz, 1994).

Para Judith Schickedanz, el leer historietas a los niños abunda en beneficios en su desarrollo de lenguaje dado que las historietas tienen el potencial

de despertar discusión. A partir de un estudio mencionado por Schickedanz, se pensaría que mientras más conversación sea promovida por los padres a partir de una historieta, mucho mayor será el beneficio que el niño saque de la discusión de la historieta para el desarrollo de su lenguaje. De hecho, en el estudio en mención se pudo observar que algunos padres fueron adiestrados en estrategias para utilizar al hablar con sus niños acerca de las historietas leídas. Fueron justamente los niños de estos padres los que tuvieron un desarrollo de lenguaje más óptimo que el del resto de niños analizados (Whitehurst et al. 1988; Arnold et al. 1994 en Schickedanz, 1994). Ciertamente, el poder real de la lectura de libros a los niños radica esencialmente de la calidad de la conversación que pudiera tener lugar mientras y después de la lectura de la historieta. Siempre, el hacer y contestar preguntas y realizar un seguimiento a los comentarios de los niños permitirá sacar más provecho de este proceso.

El incremento de la sensibilidad a los sonidos individuales que se produce por la lectura de historietas, y que antes fue mencionada, es esencial para que el niño aprenda a leer y escribir el alfabeto. En el lenguaje alfabético, las pequeñas unidades de sonido, aquellas inclusive más pequeñas que las sílabas, se encuentran codificadas con las letras del alfabeto. Estas pequeñísimas unidades de sonido se denominan fonemas. De esta forma, cada letra del abecedario corresponde a un fonema, y en algunos casos, una misma letra representa más de un fonema (Schickendanz, 1994).

Definitivamente, los libros de historietas aparentemente enseñan mucho más de lo que podemos imaginar: esquema narrativo, estructuras de los argumentos, anticipación de eventos, memorización de lo que sucedió en la

lectura pasada, y las formas en las que el lenguaje es utilizado para crear efectos de sorpresa, humor, etc. (Spencer, 1987 en Clay, 1991).

Bajo esta perspectiva, no existe más valiosa preparación para el aprendizaje escolar que aquella por la cual se llegue a amar a los libros, y apreciar que existe un mundo de ideas interesantes en ellos (Buttle and Clay, 1979 en Clay, 1991).

Definitivamente, el concebir al aprestamiento escolar como un proceso paulatino que se cumple desde fases tempranas de la infancia, y que responde a la conjugación de una serie de agentes, es esencial. Partir de este hecho, nos permite visualizar la importancia del rol que cumplen, en este sentido, los padres o cuidadores principales, al seno del hogar. Desde esta perspectiva, y como adultos responsables de niños pequeños, la opción de tener una guía que fundamente nuestras prácticas en la misión de formar niños seguros, independientes, autónomos y de un nivel adecuado de autorregulación, así como niños progresivamente más y más conscientes del lenguaje escrito, podría ser de gran beneficio para nuestros niños al conseguir una mejor adaptación escolar y éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Figura 1
Esquema Revisión de Literatura.

Diseño Metodológico

El presente estudio busca justificar la necesidad de plantear una guía para padres de niños preescolares en el proceso de soportar su nivel de aprestamiento para el ingreso escolar y el aprendizaje académico. Aunque el diseño original planteó la ejecución de dos fases empíricas: diagnóstico y retroalimentación para la validación de la propuesta, en el proceso se decidió no optar por la segunda fase, por razones de tiempo. El diagnóstico buscó determinar lo que sucede en el común de los hogares, en lo que tiene que ver con las prácticas de estimulación y exposición de los niños a “experiencias enriquecidas” en esta etapa de formación integral y de iniciación en su proceso aprendizaje pre-lector. La información obtenida en el proceso de investigación fue sintetizada básicamente de forma descriptiva. De esta forma, de acuerdo a la clasificación de McMillan & Schumacher (2001) el estudio responde a un diseño cualitativo de tipo exploratorio.

Sitio

El estudio se llevó a cabo en un colegio particular, laico, bilingüe, de gran prestigio en la ciudad de Quito. Esta institución fue fundada en 1995 y está afiliada a una, también prestigiosa, universidad de la misma ciudad. Este plantel educativo busca ofrecer servicios de educación regular de excelencia con un énfasis en las artes liberales, desde guardería hasta décimo segundo grado, en un ámbito de constante actualización pedagógica. El Colegio cuenta con más de 1300 estudiantes divididos en cuatro secciones: Primaria Básica, Escuela Primaria, Escuela Media y Escuela Secundaria.

La presente investigación se realizó en la sección de Primaria Básica, específicamente en el área de guardería. La opción de este estudio fue considerada dada la conveniencia de encontrarme trabajando en esta sección desde el año anterior (ver anexo A).

Participantes

En el proceso de la encuesta-diagnóstico, se requirió la participación del total de la población de los padres/representantes de los niños de guardería, alrededor de 100, de los cuales treinta y cuatro participantes respondieron a la solicitud (ver anexo B). En el proceso de entrevistas-diagnóstico se contó con la participación del total de la población de las profesoras principales (seis) y de las dos psicólogas a cargo de este grupo (Ver anexo C).

El grupo de padres de familia de guardería está constituido por parejas mayormente jóvenes, ambos profesionales. Las familias son principalmente de entre uno y tres hijos. Dado el rango de edad de los niños, la participación e interés de sus padres en su desarrollo y educación suele ser permanente y decidida.

Por su parte, el grupo de profesoras principales y psicólogas de guardería es muy homogéneo y está constituido por jóvenes profesionales con estudios superiores en Educación o Psicología (la mitad de ellas) y en otras áreas (la otra mitad). Cinco de las profesoras y psicólogas tienen estudios de postgrado terminados o en curso.

Estrategias de Recolección de Datos

La recolección de datos se realizó principalmente a través de encuestas y entrevistas dirigidas.

Encuesta

La fase empírica que concluyó con un diagnóstico inicial, se fundamentó en una encuesta dirigida a padres de familia/cuidadores principales de los niños de guardería (3-4 años) del colegio antes mencionado. La encuesta fue implementada electrónicamente, por la investigadora, a través de la página web del colegio. La encuesta estuvo constituida por 38 preguntas cerradas de opción múltiple, las mismas que buscaron recabar información acerca de los procesos y prácticas de formación y disciplina en casa, las experiencias de los niños en medios enriquecidos con lenguaje escrito, y el nivel de exposición de los niños a experiencias de aprendizaje significativo en su hogar (ver anexo D).

Entrevistas

En la fase de diagnóstico también se utilizó como instrumento una entrevista, la misma que fue dirigida a las profesoras y psicólogas (ver anexo E). Las entrevistas se cumplieron en base a una guía que consideró 8 preguntas para profesoras y 12 preguntas para psicólogas, las mismas que buscaron revelar la opinión de este grupo de profesionales en lo que se refiere al rol de los padres/cuidadores principales y las experiencias extra-escolares en la consecución de niños seguros, independientes, sociables y de un adecuado nivel de autorregulación. Se considera que las características antes expuestas son esenciales para una óptima adaptación al medio escolar y al futuro aprendizaje de la lectura y la escritura.

Procedimiento

Este estudio se desarrolló en dos grandes momentos: una fase de diagnóstico, que implicó trabajo empírico por medio de encuestas a padres y entrevistas a profesoras y psicólogas, a fin de obtener una línea base que sustente el desarrollo de un producto para el uso de los padres de familia; y una segunda fase, en la que se desarrolló el producto en mención, que se tradujo en una guía para padres en el proceso de aprestamiento de sus niños para el ingreso escolar y el futuro aprendizaje académico. (Ver anexo F, para calendario).

Análisis de datos

Dada la naturaleza del tipo de estudio escogido para este tema, la información proveniente de las encuestas de diagnóstico sostenidas con los padres de familia de la guardería fue tratada por medio de estadística descriptiva. Por su parte, las entrevistas que se manejaron con las profesoras y psicólogas fueron sujetas a interpretación inductiva, la misma que permitió una descripción detallada de la opinión y criterio de estas profesionales en la rama de la educación

Figura 2
¿Cómo alimenta el diseño metodológico a la pregunta de investigación?

Resultados y Discusión

En la fase diagnóstica, se consideró realizar entrevistas a las seis profesoras principales y las dos psicólogas del área de guardería del colegio que acogió la elaboración de la presente investigación. Por otro lado, se vio la importancia de realizar una encuesta a los padres de familia del área de guardería (ver Anexo G). El objetivo de la utilización de estos dos instrumentos fue la obtención de información respecto a la forma cómo los padres de familia hoy por hoy se encuentran soportando el desarrollo y la formación del aprestamiento de sus niños, con visión hacia el ingreso escolar y el aprendizaje académico.

La información arrojada por estos dos instrumentos fue procesada en distintas categorías, que permitieron que dichos resultados puedan observarse a la luz de lo que la literatura destaca en los temas de: comunicación colegio-padres, rol de los padres en la formación de sus hijos, formación integral (socio-emocional), y formación pre-lectora.

Comunicación Entre el Colegio y los Padres de Familia

Como se mencionó antes, el aprestamiento escolar va mucho más allá del simple niño, depende de un amplio espectro de agentes, entre los que están el niño, pero además su familia, los ambientes que lo rodean, la comunidad, la escuela, etc. (Maxwell & Clifford, 2004). De esta forma, hay que resaltar que la familia, tanto como la escuela, tienen responsabilidad sobre el proceso de aprestamiento del niño. Es así que el papel de la relación y comunicación padres-escuela, es esencial. Bajo esta perspectiva, resulta evidente la necesidad de

analizar la forma cómo las comunicaciones entre colegio y hogar funcionan a nivel de la guardería.

La tendencia general en la percepción de las profesoras y psicólogas es que la comunicación entre el colegio y los padres de familia ha mejorado considerablemente en los últimos años. Se destaca que la preeminencia de la tecnología en esta época ha impulsado sobremanera el uso generalizado del mail como forma primera de comunicación entre profesoras y padres de familia. A través del mail las maestras comunican los programas de estudio, los contenidos que se están trabajando y las actividades que requieren de un mayor involucramiento de los padres. El mail también permite a las profesoras comunicar acerca de los progresos de los niños en distintos aspectos del día a día.

El cuaderno de comunicación es el segundo medio entre padres y colegio en el nivel de la guardería. Al utilizar este medio, las profesoras buscan un contacto más personal con los padres de familia. Una nota del puño y letra de la profesora parecería tener un efecto muy importante en los padres, quienes adquieren mayor compromiso ante la sugerencia planteada. A decir de una de las psicólogas entrevistadas, el nivel de recepción de las sugerencias que se dan desde el colegio, aumenta conforme estas son hechas a nivel individual, antes que a nivel general.

Al averiguar sobre lo que se debería hacer para mejorar aún más la comunicación, la mayoría de las profesoras y las psicólogas de guardería afirman que se debería enfatizar más en la calidad del primer contacto con los padres de familia. En este sentido, los últimos años se ha venido promoviendo una charla para padres al inicio del año, en la que las psicólogas comunican sobre la

metodología, los objetivos, el perfil de los niños al momento de entrar, y lo que se esperaría conseguir de ellos en las diferentes etapas del año. En esta charla, adicionalmente, se brinda recomendaciones a los padres respecto a lo que se espera de ellos a lo largo del año, y se destaca ciertos aspectos que los padres deberían considerar para apoyar a sus hijos en el proceso de alcanzar independencia, autonomía, hábitos de trabajo y ciertas destrezas importantes en la etapa preescolar. Esta charla es un poderoso instrumento que abre el diálogo entre el colegio y los padres de familia. Bajo este mismo tema, algunas de las profesoras destacaron la posibilidad de invitar más y más a los padres a ser partícipes de los procesos de enseñanza en el aula. Se mencionó también la posibilidad acogerlos para compartir actividades especiales, para venir a leer para los niños, o simplemente para ver cómo se cumplen las actividades diarias.

Al investigar si la comunicación que se mantiene entre colegio-hogar es de dos vías, siete de las ocho entrevistadas (profesoras y psicólogas) reconocen que aunque la comunicación con los padres ha mejorado considerablemente, hasta el momento no se ha dado importancia a obtener retroalimentación de los padres de familia en lo que respecta a sus expectativas con relación al colegio y a sus niños. Lo anterior evidencia que se requiere fortalecer las comunicaciones en doble vía, dado que esto permitiría consolidar aún más al aula de clase como una verdadera comunidad.

Al abordar respecto a la medida en que el currículo considera las experiencias de los niños en casa, la opinión de las profesoras es dividida. Un grupo de maestras afirma que el abordar los conocimientos previos antes de comenzar una lección es la forma de hacerlo, pero para el otro grupo, el currículo es estándar y no da lugar a adaptaciones por necesidades o intereses especiales.

Como oportunamente se mencionó, es necesario considerar la educación de los niños como un proceso de doble vía en el que la experiencia previa del niño en el ámbito del hogar sea considerada en el proceso de definición curricular. En opinión de una de las profesoras consultadas se debería buscar la forma de traer las experiencias de los niños al aula. El afianzar la comunicación de doble vía y el escuchar lo que los niños y sus padres pueden compartir, permitiría que el currículo sea más abierto, adaptado y realista, al considerar la experiencia que los niños han adquirido en casa. De igual forma, los contenidos y la metodología trabajada en el aula, deberían ser considerados por los padres de familia, y así estos influenciar en las experiencias vividas en casa. Sólo la comunicación en doble vía podría facilitar la consecución del aprestamiento escolar, al ser ésta, una tarea compartida entre escuela y hogar. Después de todo, como lo mencionó Graue (1993) la transición del hogar a la escuela puede ser más fácil a través de un plan de comunidad que ate los intereses del ambiente escolar y del familiar, y que facilite la educación dada por los padres (Graue, 1993 en Carlton & Winsler, 1999).

Rol de los Padres y el Hogar en el Aprestamiento

El total de las profesoras y psicólogas entrevistadas afirman que en la mayor parte de los casos en sus clases, muy poco están haciendo los padres a fin de soportar el proceso de aprestamiento de sus niños. De hecho, se afirma que en muchos casos existe una buena acogida a las comunicaciones de los programas de contenidos y actividades, pero en lo que respecta a sugerencias específicas, los padres, por cuestión de tiempo no llegan a hacer mucho en casa.

Aunque a percepción de gran parte de las profesoras, los padres de familia no se educan para ser mejores padres y cumplir un mejor rol en la formación del aprestamiento escolar de sus niños, se destaca que si existen padres que están interesados por hacer algo más en el hogar en relación a la formación de sus hijos. Este punto es corroborado por el 58.8% de los padres de guardería encuestados quienes afirmaron que asisten a charlas y conferencias de asesoría para padres en un promedio de entre dos o tres veces al año. A la vez, el 91.17% de los padres de familia participantes en la encuesta afirman que leen acerca de temas relacionados con la educación y crianza de niños, esporádicamente o con frecuencia.

Al abordar sobre lo que los padres deberían estar haciendo en casa a fin de apoyar el nivel de desarrollo de sus hijos, las profesoras tienden a destacar la necesidad de que los padres compartan más tiempo con sus niños. Afirman que el reemplazo de los padres por niñeras, choferes y juguetes sofisticados se evidencia en el aula en niños con una escasa exposición a experiencias de aprendizaje, poco estimulados, sin rutinas claras, altamente dependientes y sin autonomía.

El rol de los padres y del hogar en la educación y formación de los niños es fundamental. Como se señaló antes, el estudio de Parker et al., 1997, encontró una relación positiva entre el involucramiento de los padres y la relación padres-hijos, así como con la calidad de las experiencias y los ambientes de aprendizaje en el hogar. Por otra parte, estudios realizados en niñez temprana concluyen que un sólido involucramiento de los padres afecta positivamente el nivel de aprestamiento y adaptación a la escuela (Parker, et al., 1997; Petrie & Davidson, 1995; Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko, & Hagemann, 1996, citados en Parker,

Boak, Griffin, Ripple, Peay, 1999). De esta forma, uno de los ámbitos más importantes a trabajar es la concienciación de los padres respecto a la importancia de su rol en la formación de sus hijos. Hace falta más que intencionalidad en los padres para realmente educar a los niños. Se requiere calidad en el tiempo que tienen juntos para que en el manejo de la rutina diaria, se potencialicen innumerables oportunidades de aprendizaje. Nosotros los padres, y sólo nosotros, tenemos la oportunidad de ajustar los ambientes, las rutinas y las experiencias de nuestros hijos en el hogar, hacia la conformación de sólidas relaciones padres-hijo, y la creación de entornos enriquecidos que soporten el aprendizaje de nuestros niños.

Formación Integral

Contrario a lo que muchos podrían pensar, el rol de los padres en esta etapa de vida de sus hijos se fundamenta en la posibilidad de enriquecer la cotidianidad del niño al propiciar experiencias significativas de aprendizaje. A criterio de Arribas et al. (1995) dado que la base de la vida diaria es la cotidianidad, ésta sería el recurso educativo por excelencia en la fase de la niñez temprana. Los autores en mención afirman que una de las características de lo cotidiano es la de constituir un espacio en el que se dan marcos o espacios temporales de referencia que tienen mucho de habituales, que permiten que se den los mismos ritos y en cuya esencia subsisten muchos de los hábitos. Los autores en mención afirman que en la educación de niños pequeños, la vida de cada día y lo que sucede con cierta constancia, permite a los padres y educadores poner importancia a la organización de lo que se denominan "marcos

habituales” y “rituales”, los mismos que dan paso a la formación de rutinas y hábitos.

Lo antes citado confirma la idea de que el aprendizaje de los niños se está cumpliendo minuto a minuto a partir de las experiencias de vida del día a día. Los ejes en el área socio-emocional se aprenden en la cotidianidad. Los niños no aprenden a controlar sus emociones o a ser autónomos o independientes a partir de grandiosas lecciones por parte de los adultos. Los aprendizajes de vida son eso, aquellos que se logran a partir del vivir, experimentar, y estar expuesto a experiencias que van dando sentido y orientación a los distintos fundamentos emocionales.

Las profesoras y psicólogas de la guardería al ser abordadas acerca de lo que consideran esencial de formar en función de la consecución de aprestamiento escolar, coinciden respecto a que la independencia, la autonomía y la autorregulación van estrechamente de la mano, y adicionalmente, destacan que son esenciales de formar en edades preescolares. Cinco de las ocho entrevistadas destacan la preeminencia de la formación hacia la independencia, considerando que esta es la base para la consecución de autonomía y la regulación de las emociones.

Independencia

La prioridad de los padres de niños de edades preescolares debe ser formar a sus hijos como seres independientes. En la formación hacia la independencia existen tres aspectos esenciales a considerar: el estrechar el vínculo padre-hijo, fundamentado en la dependencia segura; la promoción de responsabilidades; y la provisión de ambientes seguros. También se debe

destacar la importancia de que los padres tomen la decisión de apoyar esta formación con firmeza, buena actitud y paciencia, después de todo el aprendizaje de independencia es un aprendizaje de vida, y como tal es un proceso.

Debemos entender que los niños de entre los cero y los seis años atraviesan un periodo de desarrollo psicosocial caracterizado por grandes y constantes cambios. Esta inestabilidad, como antes se mencionó, es explicada por ciertos autores como una lucha entre dos necesidades emocionales opuestas como: la de estar emocionalmente cerca y dependiente de los padres, y la de tener independencia de ellos (Haiman, 2001). La alternancia entre hacer un despliegue de independencia y autonomía e inmediatamente regresar al regazo de los padres, es un vaivén sano, que de ser soportado con sabiduría por los padres por medio de la generación de dependencia segura, va a provocar maduración en el niño, y así la conformación de un adecuado auto-concepto. La dependencia segura se genera cuando tan pronto como la necesidad del niño es satisfecha con una exploración independiente, y el niño vuelve a pegarse a los padres, éste es acogido por el adulto mientras aún experimenta la emoción de sus exploraciones y logros de independencia (Haiman, 2001).

En este aspecto, es interesante conocer que a criterio de las profesoras y psicólogas de la guardería gran parte de los padres no tienen como prioridad el soportar la formación de independencia en sus hijos. De hecho, durante las entrevistas se menciona que en la mayoría de padres predomina la premisa que sus niños de 3 y 4 años son todavía bebés y por lo tanto evitan exponerlos a muchas experiencias que se ajustan perfectamente a las demandas y al potencial de los niños a esta edad. Los padres de niños preescolares deberían apoyar el

impulso hacia la gradual independencia de sus hijos. Los niños de edad preescolar ya son capaces de expresar sus gustos, preferencias e intereses, los cuales deben ser apoyados o, eventualmente, guiados y reorientados por los adultos. En concordancia con lo que sostienen Haiman (2001), los niños de 3 y 4 años deben tener la oportunidad de tomar decisiones y participar activamente en el establecimiento de ciertos objetivos y acciones a tomar. Los niños en esta fase deben ya exponerse diariamente a la oportunidad de elegir, con un poco de guía, la ropa que quieren ponerse o lo que quieren jugar. De hecho, su opinión debe ser considerada al momento de planear la agenda del fin de semana. Los padres deberían soportar los intereses de sus niños, dándoles la oportunidad de hablar acerca de lo que es importante para ellos, de lo que les gusta hacer, para luego tomar acciones al respecto.

De la mano de la formación hacia la independencia, se encuentra la necesidad de otorgar a los niños responsabilidades dentro del hogar. La NAEYC (2001) habla de la importancia, para el desarrollo del niño, de la combinación del juego con la introducción de trabajo real. La esencia de conferir responsabilidades a los niños en el hogar, más allá de fortalecer su independencia, les permite alcanzar un sentido de propósito y de pertenencia, al proveerles de oportunidades de realizar trabajos significativos que están a su alcance. Algunas de las responsabilidades que los niños a esta edad están en capacidad de asumir son: cantar a sus hermanitos, poner la mesa, ayudar a preparar comidas, cuidar a la mascota o el jardín. Estas tareas más allá de contribuir en el hogar, pueden enseñar mucho a los niños sobre lo que tiene que ver con responsabilidad, independencia y disciplina (NAEYC, 2001).

Resulta interesante que los padres reportan en la encuesta que sus hijos están involucrados en responsabilidades dentro del hogar, en contraste con el comentario emitido por las profesoras y psicólogas entrevistadas, quienes afirman que la falta de exposición de los niños a tareas y a responsabilidades en el hogar se evidencia en la carencia de destrezas básicas y la ausencia hábitos de trabajo y de estructura en los niños. De hecho, el 97.05% de los padres encuestados considera que el involucrar a sus hijos en los quehaceres del hogar es una buena forma de generar responsabilidad, y apenas el 2.95% de los padres sostienen que es imposible involucrar a los niños de entre 3 y 5 años en las tareas del hogar. De esta forma, el 70.58% de las familias encuestadas afirma que los niños demuestran entusiasmo e iniciativa ayudando en la cocina o a servir la mesa y el 41.17% manifiesta que sus niños disfrutan de cuidar el jardín.

Otro elemento importante en la formación de independencia en los niños es, definitivamente, el establecimiento de ambientes adecuados. La provisión de medios y ambientes seguros, adaptados a la exigencia de esta etapa de vida es imprescindible dado que los niños a esta edad disfrutan de realizar tareas que les hacen sentir ya grandes. Se requiere sensibilidad en los padres para descubrir la forma como pueden ajustar el ambiente de sus niños a fin de facilitarles la ejecución de tareas, incrementando gradualmente su independencia. Como antes fue mencionado, la provisión de sillas pequeñas, graditas, bancos, vajilla apropiada, objetos de limpieza personal adecuados, etc. es una medida que debe tomarse en función de promocionar la independencia de los niños (Poole, Miller, Church, 2004).

La dependencia que un niño llega a tener, se relaciona en gran medida al concepto que el niño genera sobre su capacidad de conseguir y hacer cosas, y esto depende ampliamente de la respuesta de sus cuidadores hacia sus múltiples iniciativas. De esta forma, el rol de los adultos en la búsqueda de independencia de sus hijos ha de ser la provisión de amor y soporte, y el incentivo de la exploración y la curiosidad (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1997).

Autonomía

Retomando lo dicho oportunamente, al hablar de autonomía vale la pena referirse al sentido de eficacia. Este término apunta a la posibilidad de sentirse capaz de ejecutar acciones o de influir sobre circunstancias. Un exponente de esta teoría fue Albert Bandura quien afirmó que la creencia que tengamos acerca de nuestras habilidades para afectar eventos, determina nuestras respuestas, es decir nuestra forma de pensar, de actuar, de aprender, etc. Ante este hecho, se hace indispensable que los padres de niños preescolares formen modelos de pensamiento positivo, que refuercen el auto-concepto del niño y así también su sentido de auto-eficacia.

En este punto se debe destacar también que el sentido de auto-eficacia y la consecuente posibilidad de visualizar éxito parecería relacionarse con la seguridad que se adquiere a partir de la formación de hábitos. Gran parte de los hábitos que se adquieren desde muy pequeños son los componentes esenciales de la persona adulta. De ahí que si algún hábito esencial no se adquirió a tiempo, se convierte en un factor a vencer o inclusive un vicio con el que luchar en la vida adulta.

Para los padres buscar la oportunidad de generar hábitos en los niños por medio de la construcción de rutinas es muy importante. Efectivamente, como antes se destacó, los niños encontrarían muchas menos dificultades en su adaptación y avance escolar si llegaran a la enseñanza académica formal con pequeños hábitos de trabajo y actividad fundamentados en la independencia y autonomía (Arribas et al., 1995). Esto es corroborado por las maestras y psicólogas de guardería consultadas, quienes afirmaron que los niños con mayores probabilidades de tener éxito académico son aquellos con altos grados de autonomía, dado que su sentido de seguridad fundamentado en la adquisición de hábitos e independencia, les impulsa a resolver problemas y afrontar conflictos de mejor forma.

La prioridad de los padres de niños de edades preescolares debe ser formar a sus hijos como seres autónomos, fundamentados en rutinas y hábitos que les brinden estructura. Arribas et al. (1995) afirman que en la educación de niños pequeños, la vida de cada día y lo que sucede con cierta constancia, permite a los padres y educadores poner importancia a la organización de lo que se denominan "marcos habituales" y "rituales", los mismos que dan paso a la formación de rutinas y hábitos (1995).

Los autores en mención destacan la necesidad de formar distintos tipos de hábitos en los niños pre-escolares.

- Hábitos relacionados con la alimentación.
- Hábitos relacionados con la higiene.
- Hábitos relacionados con el descanso.

- Hábitos que refuerzan la imagen positiva de uno mismo.

Resulta interesante analizar la realidad que se refleja en las respuestas de los padres de familia que participaron en la encuesta diagnóstica. En el ámbito de la alimentación, el 50% de los padres afirma que sus niños discuten en la mesa a fin de negociar sobre lo que comen. Tan sólo el 41.17% de los niños comen solos, el 29.41% reconoce abiertamente que dan de comer a sus hijos en la boca, y el 35% de los casos admite, inclusive, que diariamente tiene que jugar y perseguir a sus hijos para que prueben o terminen su comida. Estos datos parecerían alarmantes porque los niños de 3 años en adelante, ya no son bebés. A criterio de las psicólogas de la guardería, en este período, los niños están en capacidad de comer la dieta normal de la casa, con total autonomía, sentados en la mesa con la familia, en un tiempo de alrededor de treinta minutos.

El hábito de la comida, como todo otro hábito, se forma a partir de entrenamiento, es decir por medio de la exposición repetida a la experiencia de aprendizaje, bajo un marco de predicción generado por la rutina. Una de las profesoras entrevistadas mencionó que muchos niños llegan a guardería con muy incipientes hábitos de alimentación, dado que tan sólo han sido expuestos a un reducido número de alimentos, y poca idea tienen de lo que significa alimentarse por sí mismos. Esto guarda coherencia con lo afirmado por el 73.52% de los padres encuestados, quienes destacan como su prioridad inmediata que sus hijos aprendan a comer todo tipo de alimentos, y con el 50% de los padres que manifiestan que su interés es que sus hijos aprendan a comer solos y de forma autónoma.

Al hablar de los hábitos de descanso, se debe destacar que en estos rangos de edad, el descanso no sólo que permite recuperar la energía perdida y

eliminar las tensiones emocionales, sino que adicionalmente, permite la acumulación de energía de acción para los períodos de vigilia. Como se enfatizó oportunamente, el volumen de *"El descubrimiento de sí mismo y su entorno"* de la serie de *"La educación infantil 0-6 años"* señala que el descanso no sólo se consigue con los períodos de sueño, sino especialmente a través de actividades relajantes y tranquilizadoras. Algunos de los hábitos que los padres de niños preescolares deben formar en sus hijos son: el descanso diurno en una siesta a una hora determinada, el sueño nocturno tras seguir una rutina fija, buscar realizar actividades más calmadas y silenciosas previo a la hora de dormir, aprender a conciliar el sueño independientemente y en su propia cama, aprender a reconciliar el sueño de haberse interrumpido, entre otros.

Los padres de los niños de guardería que fueron consultados acerca de los hábitos de sueño de sus hijos afirmaron en un 38.23% que sus niños cumplen entre 10 a 11 horas de sueño nocturno y el 32.35% sostuvo que mantienen de 9 a 10 horas de sueño. El 58.82% de los padres encuestados manifiestan que sus hijos se duermen tras leerles un cuento, y sólo el 26.47% de los niños llegan a dormirse solos. El 11.76% de los padres manifiestan luchar con sus hijos porque aún buscan dormir en la cama de sus padres. Y, aunque el porcentaje no es alto (2.94%), si resulta llamativo que se pueda reportar inclusive que los niños duermen con la televisión prendida.

Otros datos interesantes se reflejan cuando los padres fueron cuestionados acerca del uso del biberón, el chupón y el pañal. Aunque la tendencia no es grande 11,76%, 5.88% y 20.59%, respectivamente, todavía se reporta el actual uso de estos elementos, lo que habla de un manejo de los padres que poco impulsa la generación de autonomía. Un niño de edad preescolar no requiere del

biberón, y aún menos del chupón. El uso de estos elementos a partir de los tres años, puede atentar inclusive contra la salud del niño.

Autorregulación

La autorregulación es un componente del temperamento del niño, que tiene su rol esencial en la modulación del comportamiento de acuerdo con las demandas cognitivas, emocionales y sociales en situaciones específicas (Ruff & Rothbart, 1996 en Posner, Rothbart, 2007). Las estrategias de autorregulación, ponen de manifiesto controles de inhibición y formas de resolución de problemas, y auto-monitoreo. De esta forma, y dado que la autorregulación tiene que ver con el control de las emociones, es considerada como una competencia indispensable en el ajuste del niño a la situación escolar.

El control emocional se modela, sin duda, pero básicamente se enseña por medio de la disciplina ejercida por los padres según sus estilos de paternidad. Mackenzie (2006), afirma que los padres enseñan disciplina a sus hijos a partir de tres modelos educativos que van desde el extremo de un modelo punitivo hasta el opuesto, es decir uno permisivo. También se destaca la opción de un modelo intermedio que hace referencia a la posibilidad de manejar la formación de los hijos a partir de una línea democrática. Como se destacó oportunamente, cada uno de los modelos se fundamenta en la concepción respecto a cómo aprenden los niños, el papel de los padres en el proceso educativo, y la distribución apropiada de poder y responsabilidad entre padres e hijos (Mackenzie, 2006).

Bajo el modelo punitivo, los padres se vuelven detectives, policías, vigilantes y jueces de la conducta de sus hijos. Este tipo de padres normalmente son los que manejan el proceso de solución de problemas, que casi siempre es

hostil, bajo un régimen de duras penas. Este modelo puede llegar a terminar con la conducta no deseada, pero no enseña a los niños a solucionar sus problemas con independencia.

Por su parte, el otro extremo se encuentra en el enfoque permisivo. Este modelo educativo, establece un escenario de amplia libertad, pero sin límites, lo que genera una verdadera anarquía que se desencadena en falta de respeto a la autoridad y manejo irresponsable de la libertad. Los padres permisivos normalmente están repitiendo, recordando, rogando, negociando, persuadiendo y sermoneando a sus hijos. Los niños educados bajo este modelo no saben dónde están los límites, ni cuándo se espera que paren un mal comportamiento, por lo que van poniendo a prueba los límites de sus padres. Los niños se vuelven expertos en ignorar, resistir, evitar, discutir, debatir, negociar, retar y desafiar, y si nada de eso les resulta, finalmente se vuelven expertos en rabietas y berrinches (Mackenzie, 2006). Según Mackenzie (2006) este modelo no llega a detener la mala conducta, no enseña responsabilidad, ni respeto por las reglas y la autoridad.

En contraste, en el modelo democrático es posible resolver conflictos y solucionar problemas, permitiendo que todos ganen. El enfoque democrático funciona dado que el proceso es cooperativo y orientado a la educación de los hijos. El manejo democrático termina con la mala conducta, da lecciones sobre las reglas de comportamiento, y enseña responsabilidad. Bajo esta perspectiva los padres dejan el papel de policías/jueces o de víctimas humilladas para convertirse en verdaderos guías. Como guías, los padres proporcionan a los niños

límites claramente definidos, opciones aceptables, y consecuencias instructivas que les hacen responsables de sus actos (Mackenzie, 2006).

Cuando los padres fueron abordados respecto a la forma cómo ellos manejan una situación de conflicto con sus hijos, el 50% afirmó que lo que suelen hacer es intervenir solicitando al niño que abandone la mala conducta y dejan en claro lo que pasará de no hacerlo. Estas respuestas evidencian una actitud compatible con el modelo punitivo, ya que revelan que la resolución de conflictos es por medio de un régimen de duras penas y amenazas de castigo, donde los padres toman un rol de jueces o policías.

Apenas el 32.35% de los padres manifiesta que ante situaciones de conflicto con sus niños intervienen dejándoles ver las opciones que el niño tiene, en función de un marco de límites claros, opciones aceptables y consecuencias que instruyen, y que van en coherencia con sus actos. Estos padres manifiestan una línea democrática en su manejo de disciplina. Al brindar un marco de referencia, en lo que tiene que ver con las posibles consecuencias de sus actos, y al dar la opción a los niños de tomar decisiones frente a situaciones de conflicto, los adultos dignifican a los niños y generan verdadero aprendizaje.

Resulta interesante que el 11.76% de los padres reconocen que normalmente tienen que solicitar una y otra vez, casi como rogando, al niño para que abandone la mala conducta. Un manejo no adecuado del proceso de disciplina, en el que no se ha brindado reglas ni estructura, ocasiona niños que ignoran las palabras de sus padres, que negocian y desafían; y padres que terminan cada vez recordando, persuadiendo y sermoneando a sus niños.

Cabe destacar, en todo caso, que lo antes analizado no guarda coherencia con la imagen que tienen los padres sobre su papel en el manejo de disciplina de sus hijos, ya que al preguntar sobre cómo suelen sentirse al aplicar disciplina con sus hijos, el 73.52% coincide que siente que cumple un papel de autoridad guía. 14.7% de los padres encuestados afirman que sienten ser una autoridad dictatorial, el 8.82% afirman ser amigos-cómplices de sus hijos, y sólo un 2.94% se consideran policías o jueces.

Al averiguar acerca de la forma cómo los niños reaccionan cuando se les niega algo, el 29,41% de los padres encuestados afirmó que sus hijos normalmente buscarían una salida con palabras, llegando inclusive a negociar racionalmente una opción aceptable con el adulto. Esto demuestra, en cierto modo, que el modelo de disciplina utilizado por los padres es mayormente el permisivo, donde los constantes sermoneos y persuasiones de los padres, van formando niños que no ven límites claros y por ello, terminan siendo grandes negociadores de condiciones. Resulta alarmante, también, que el 23.52% de los niños al ser privados de algo, reaccionan llenándose de ira y lanzando amenazas de no llegar a conseguir lo que ellos quieren. En este mismo aspecto, el 26.46% de los padres afirma que la forma de reaccionar de sus hijos es llorar sin argumentar, en lo absoluto. Tan sólo el 14.7% de los padres afirma que sus hijos la mayoría de veces entienden razones y aceptan la decisión tomada.

Lo antes analizado habla claramente sobre el control emocional o autorregulación. Los niños de edades preescolares deben internalizar las estrategias que permitan poner de manifiesto controles de inhibición y formas de resolución de problemas. Sólo la consecución de niveles adecuados de autorregulación permite que los niños logren sintonizar adecuadamente su tono

emocional frente a lo que sucede. En este sentido, sólo el 38.23% reconoce espacio para mejorar, ya que el 61.76% de padres afirma que las emociones de sus hijos responden con coherencia a la situación.

Lo antes expuesto pone en evidencia la preeminencia de lo emocional en la vida de los seres humanos, por lo que, como lo afirmó LeDoux (2002), es indispensable que se preste atención a la formación de “destrezas sociales” y “aprendizaje social y emocional”, de modo que se llegue a elevar el nivel de aptitud social y emocional de los niños como parte de su educación regular, y no a partir de acciones correctivas. Goleman (1995) también destacó la enseñanza de aptitudes sociales y emocionales como esencial desde los primeros años de vida, dado que la adquisición de esas destrezas guarda relación con la disposición de un niño para aprender.

Exposición a experiencias de aprendizaje y a cultura escrita

Como se citó antes, definitivamente, la experiencia que los niños traen de sus años preescolares acerca de libros y lenguaje escrito se ha vuelto determinante en su aprendizaje formal de la lectura y escritura. Bajo esta premisa, la carencia de oportunidades y exposición a esos dos elementos estaría explicando desventajas entre niños, que antes eran atribuidas a diferencias individuales en inteligencia (Clay, 1991). En función de este criterio, la idea de que el proceso de aprendizaje de lectura y escritura es más fácil para un niño que ha tenido alta exposición a ricas experiencias de concienciación de la cultura escrita, se ha ido generalizando (Clay, 1991).

Otro tema también importante en el ámbito de la conciencia de la cultura escrita es que el aprendizaje de los niños se produce en medio de la cotidianidad

de sus entornos, cuando ellos generan conexiones entre las experiencias nuevas y sus vivencias diarias. De esta forma, se puede afirmar que el entorno natural del niño ofrece oportunidades para el aprendizaje sobre el lenguaje escrito, por ejemplo la presencia de las etiquetas de los empaques, las vallas publicitarias, las propagandas de televisión, etc. (Marsh, 2003). Es así que, el tema de la emergente conciencia de la cultura escrita, y el de la exposición a entornos enriquecidos, pone en evidencia la necesidad de analizar el nivel de exposición que tiene el niño al lenguaje escrito al seno de su hogar.

A fin de analizar el nivel de exposición que tienen los niños de guardería al lenguaje escrito y a experiencias significativas de aprendizaje en sus entornos naturales, la encuesta utilizada para el levantamiento del diagnóstico planteó una serie de preguntas que se analizan a continuación.

Al averiguar sobre el tipo de actividad preferida por el niño en casa, el 97% de los padres encuestados coincidieron en que el juego libre dentro de casa es la opción de predilección de los niños. La segunda actividad más importante para los niños preescolares del grupo de referencia es el juego en exteriores. La realización de trabajos manuales goza del 61.76% de acogida, mientras que el juego con disfraces y personajes cuenta con el 52.94% de predilección. Es llamativa la preferencia por ver televisión, expresada por el 50% de los padres de niños, respecto a tan sólo el 2.94% de padres que manifiestan que la lectura es una actividad de preferencia de sus hijos.

Este último dato, no guarda coherencia alguna con las respuestas emitidas por los padres al investigar sobre el número de libros que poseen sus hijos, dado que un contundente 70.58% afirma que sus niños tienen de 21 libros en adelante. Por otro lado, el 64.70% de los encuestados sostiene que lee cuentos e historias

a sus hijos con una frecuencia de entre tres a siete libros por semana, mientras que el 35.3% restante lo hace con una frecuencia de uno a dos libros por semana. Mirando los datos en perspectiva parecería que la lectura para los niños de este grupo de edad no llega a ser una actividad independiente. Sus padres tienen la tarea de modelar la lectura y desarrollar amor por los libros, de inicio, por medio de la lectura para ellos a fin de que poco a poco se torne una actividad que la hagan conjuntamente y de forma colaborativa para que, finalmente, los niños se empoderen de la riqueza de los libros y de la lectura.

En este reto de enamorar a los niños de la lectura, es necesario que los padres tomen conciencia respecto a que el aprendizaje de la lectura y la escritura se da en un entorno rico en libros, donde hay abundancia de propósito de comunicación, y donde se busca construir significado social (Cullinan, 1987, en Morrow & Temlock-Fields, 2004). Por otra parte, los padres deben saber que se ha encontrado evidencia de que existe una clara relación entre la experiencia con los libros durante los primeros años de vida y el desarrollo del lenguaje, así como entre el desarrollo del lenguaje durante los primeros años y la habilidad de aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares (Schickedanz, 1999).

Los libros deberían tener un lugar preferencial en el ambiente del niño, se debería buscar que estén separados de los juguetes, en un rincón de lectura; esto sólo se está cumpliendo en un 32.35%. De hecho, la lectura debe cumplirse en un momento especial del día, de acuerdo lo determine la rutina planteada para el niño. Se debe impulsar que la lectura sea una actividad participativa, que vaya involucrando cada vez más a los niños, por lo que considerar sus preferencias y la opción de llegar a ellos a partir de las cosas más cercanas y familiares, se vuelve indispensable. La lectura debe convertirse en un momento de aprendizaje en el

cual el reto progresivo va generando en los niños destrezas de predicción, comprensión y análisis. Cuando los padres fueron consultados respecto a la forma cómo conducen el tiempo de lectura, el 70.58% afirma que da la oportunidad al niño para comentar, el 47.05% sostiene que suele realizar preguntas de comprobación de comprensión, y el 14.7% afirma que brinda al niño la oportunidad de predecir lo que va a suceder en la historia. Es alentador saber que tan solo el 14.7% de los padres sólo da lectura al libro, sin realizar actividades adicionales.

En relación al entorno natural del niño, los ambientes enriquecidos y la oportunidad de tomar conciencia de la cultura escrita, los padres de familia de guardería fueron consultados sobre el interés de sus hijos por reconocer letras e interpretar palabras escritas. El 44.11% de los padres encuestados afirman que sus hijos presentan este interés en algunas ocasiones; el 32.35% afirma que presentan este interés frecuentemente, y el 23.52% reconoce que sus niños no muestran aún interés. Al abordar sobre el nivel de exposición al lenguaje escrito en su entorno y la posibilidad de que sus niños reconozcan palabras en envases, televisión, entre otros, por su familiaridad con el logotipo y su forma escrita, el 79.41% afirma que sus niños si lo están haciendo. Del grupo que lo llega a hacer, el 37.03% reconoce de 1-3 palabras, el 48.14% reconoce de 4-7 palabras, y el 14.81% lo logra hacer con 8-10 palabras.

Cabe destacar que los padres encuestados manifiestan interés de reforzar en el hogar ciertas destrezas de sus hijos. Lamentablemente, en algunos casos no se evidencia un buen criterio, ya que al ser abordados sobre lo que están haciendo en casa, el 55.88% de los padres encuestados afirma que se encuentra enseñando al niño a tomar el lápiz correctamente. Los niños de guardería están

en una fase de desarrollo en la que se requiere trabajar en disociación de los miembros en preparación a lo que será la escritura. Para este efecto, las profesoras de guardería trabajan a partir de distintos materiales y técnicas, aun alejadas del instrumento gráfico, como: tizas gruesas, plastilina, pintura dactilar, brochas gruesas, etc., antes de introducir, ya a final del año, los crayones gruesos. De esta forma, debería haber mejor comunicación entre la guardería y los padres, para orientar la acción de los padres en la casa y evitar imprudencias en el esfuerzo por soportar el nivel de aprestamiento de sus hijos.

Finalmente, cabe destacar que a criterio de las psicólogas entrevistadas, tres son las principales áreas de desarrollo en las que se hace evidente la diferencia en estimulación en el hogar: las destrezas motoras, el lenguaje y los hábitos e independencia. Al ser abordadas sobre cuáles son las áreas de desarrollo que más inciden en el éxito o fracaso en el ingreso escolar y el aprendizaje de lectura y escritura, las profesionales entrevistadas afirmaron que son la motricidad, la autonomía y el lenguaje. Al comparar estos últimos datos y al constatar la coincidencia en estas respuestas, se puede observar, una vez más, que el rol de los padres y del hogar es esencial en la construcción de niveles adecuados de aprestamiento escolar en sus niños.

Cabe concluir este capítulo destacando la bondad del diseño metodológico planteado para el estudio, el cual consideró la posibilidad de tener una visión completa de las prácticas de paternidad que los padres/cuidadores principales de los niños de guardería ejercen. A través del análisis antes expuesto fue posible contrastar el criterio de los padres (encuesta) con la percepción del grupo de maestras y psicólogas de guardería (entrevista), en función de lo que la literatura

pertinente destaca en los temas de aprestamiento escolar, formación integral (socio-emocional) y formación pre-lectora.

Esta fase en el presente estudio cumple un rol central ya que arroja información esencial para un diagnóstico de base, que podría justificar la elaboración de una guía para padres en el proceso de aprestamiento de sus hijos para el ingreso escolar y el éxito académico.

Conclusiones y Recomendaciones

Una vez analizados los resultados de las entrevistas realizadas al total de la población de profesoras y psicólogas del área de guardería, y las encuestas respondidas por 34 padres de familia de la misma área del colegio en el que se realizó el estudio, cabe visualizar el problema que justificó esta investigación. El presente estudio fue planteado a fin de conocer cuáles son las formas y prácticas de paternidad más comunes en los padres de familia de los niños de guardería, y cómo estas contribuyen a la consecución de niveles de aprestamiento escolar.

Por otro lado, el estudio buscó analizar los resultados del trabajo de campo a la luz de la literatura más relevante para los temas como: aprestamiento escolar, formación de autonomía, independencia, y autorregulación, conciencia de la cultura escrita, aprendizaje significativo, entornos enriquecidos, entre otros. El análisis de los resultados obtenidos del trabajo empírico, en función de lo que resaltan algunos estudios o investigaciones relacionadas, hace posible trazar grandes líneas en las conclusiones que se detallan a continuación.

Fue de suma importancia, en este estudio, considerar dos fuentes distintas de información, a fin de enriquecer la óptica en el planteamiento de un diagnóstico de base. Resultó interesante conocer que en algunos casos, al analizar distintos temas, la óptica con la que ven las profesoras y psicólogas, como expertas en educación, es opuesta a la que tienen muchos padres de familia.

Fortalecer la comunicación entre colegio y padres de familia es esencial. Buscar ir más allá de la tecnología, retomando inclusive la comunicación por el cuaderno de comunicaciones puede ser muy positivo dado que así los padres

sienten que las sugerencias son más personales. Al sentirse especialmente considerados, los padres suelen tener mejor disposición y apertura.

Los resultados arrojados por las entrevistas dejaron en evidencia la necesidad de fortalecer las comunicaciones en doble vía. Es necesario que las maestras de guardería, más allá de comunicar los estándares, las metodologías y los programas de trabajo, estén abiertas a escuchar las expectativas de los padres sobre el colegio y sobre sus hijos. Sólo al optimizar la comunicación colegio-hogar y hogar-colegio será posible consolidar a los niños, sus familias y el colegio como una verdadera comunidad.

Dado que la educación de los niños es un proceso de doble vía, la experiencia previa del niño adquirida en casa debería ser considerada en el proceso de definición curricular. Es indispensable que las maestras busquen la forma de traer las experiencias de los niños en casa al aula, ya que de esta forma el currículo se abriría, adaptándose a la realidad de los niños, e inclusive a necesidades individuales.

El aprestamiento escolar depende de una compleja red de agentes, entre los que están el niño mismo, su familia, la comunidad, la escuela, y los ambientes que lo rodean a nivel general. Se debe enfatizar que la familia y la escuela tienen responsabilidad compartida sobre el proceso de aprestamiento del niño. Desde la perspectiva antes expuesta se debe destacar que, con el fin de garantizar el ingreso a la escuela y el éxito académico, no basta sólo con poner al niño en una buena guardería. El aprestamiento de los niños se construye a partir de sus experiencias cotidianas en el hogar, de ahí que la exposición a experiencias significativas de aprendizaje y los entornos enriquecidos en casa, cobran importancia.

Es esencial insistir en la necesidad de reflexionar, como padres, respecto a la importancia de nuestro rol en la formación de nuestros hijos. Como se mencionó, páginas atrás, hace falta más que intencionalidad, para realmente educar a nuestros niños. Como padres tenemos la necesidad de prepararnos para cumplir de mejor forma nuestro rol. De ahí que no cuentan tan sólo las buenas intenciones, cuentan también los esfuerzos que hagamos por armarnos de herramientas y criterios que nos sirvan en el proceso de estimulación y formación de nuestros hijos.

Dado que la ausencia de los padres y su eventual reemplazo con niñeras, choferes y juguetes sofisticados se hace evidente en el aula en niños de una escasa exposición a experiencias de aprendizaje, carencia de estimulación, y ausencia de rutinas y estructura, es esencial que los padres procuremos el enriquecimiento de la calidad del tiempo que compartimos con nuestros niños, a fin que el manejo de la rutina diaria potencialice innumerables oportunidades de aprendizaje. Como padres necesitamos compartir más y mejor tiempo con nuestros niños, jugar más con ellos, procurar juegos que les permita imaginar y desplegar su creatividad. Necesitamos volver un poco a lo de antes, permitirles jugar con lo simple, es necesario que les brindemos la oportunidad de manipular material que les lleve a hacer grandes movimientos con sus brazos, y también que les lleve a ejercitar sus manos y sus dedos.

Nosotros los padres, y sólo nosotros, tenemos la oportunidad de ajustar los ambientes, las rutinas y las experiencias de nuestros hijos en el hogar, hacia la conformación de sólidas relaciones padre-hijo, y la creación de entornos enriquecidos, ambos aspectos esenciales en la consecución de aprendizaje significativo en los niños.

En el ámbito de la formación integral que debe procurarse para los niños en la etapa preescolar, cabe resaltar la importancia del componente socio-emocional. La formación en destrezas sociales y el aprendizaje emocional se vuelven esenciales dada la preeminencia de lo emocional en el ser humano. El que desde el hogar y la escuela se pueda abordar la enseñanza de aptitudes socio-emocionales resulta esencial en edades preescolares, dado que el alcanzar solidez en lo emocional está relacionado con la disposición a aprender y el éxito escolar.

Un gran reto que los padres de niños preescolares debemos afrontar es la formación de la autorregulación, es decir del control emocional. Se vuelve indispensable brindar a los niños estrategias para el manejo de sus impulsos, para la prolongación de sus expectativas, el establecimiento de metas a mediano y largo plazo, y el establecimiento de escalas de valores y prioridades adecuadas.

Como padres debemos reflexionar acerca de nuestro estilo de manejar la disciplina con nuestros niños. Siempre la línea democrática para el manejo disciplinario debe ser nuestro modelo. El establecer un marco de referencia delimitado por opciones adecuadas, límites razonables y consecuencias instructivas, ligadas a las acciones del niño, facilita el proceso de educación de los niños en un ámbito de libertad con responsabilidad. Debemos evadir las acciones coercitivas que fundamentadas en la advertencia, la amenaza, y el castigo no enseñan responsabilidad. También es necesario estar conscientes de que los niños en este período necesitan una estructura, no se puede pretender educar a un niño en base a la total permisividad. La carencia de guía consigue niños que prueban los límites de los padres y terminan convirtiéndose en grandes

negociadores de condiciones ante la constante actitud de ruego, persuasión y sermoneo de los padres.

La formación de los niños hacia la independencia es otra tarea que tenemos como padres de niños preescolares. Nuestro rol se debe evidenciar en apoyar sus múltiples iniciativas de independencia con amor, incentivando siempre la exploración y la curiosidad. Debemos estar conscientes de que el concepto sobre su capacidad de conseguir y hacer cosas, depende en gran manera, de nuestra respuesta hacia sus iniciativas y exploraciones independientes. Debemos procurar la consecución de relaciones seguras, por medio de las cuales, nuestros niños se sientan acogidos cuando después de una iniciativa de independencia, vuelven a nuestro regazo. Impulsar gradualmente a nuestros niños a independencia implica también darles la oportunidad de elegir y tomar decisiones con libertad enmarcada en un nivel de firmeza marcada por los límites, reglas no negociables, y un espectro de opciones. Adicionalmente, es esencial la introducción de opciones de “trabajo” para el niño, en pro de la formación de independencia. Sin dejar el juego de lado, si éste es combinado con pequeñas tareas se puede contribuir a la generación de responsabilidad.

Otro factor a considerar en la formación de independencia es la provisión de ambientes seguros. La adecuación de los ambientes a fin de que los niños poco a poco vayan realizando tareas “de grandes”, va en procura de la adquisición de autonomía, y es posible por medio de la provisión de sillas que puedan mover independientemente, gradas o banquitos que les permitan subir al lavabo para lavar sus manos, pequeñas jarras para servirse bebidas, pequeñas esponjas y limpiadores para que ayuden a limpiar, (Poole, Miller, Church, 2004).

Los padres de niños preescolares también tenemos la misión de formar a nuestros hijos como seres autónomos. Que los niños se valgan por sí mismos sólo es posible a partir de tres aspectos: a) el brindarles estructura por medio de rutinas claras y firmes; b) el formar hábitos que construyan su forma de responder a actividades como alimentación, descanso, aseo, y el manejo de una imagen positiva; c) brindarles modelos positivos de pensamiento que fortalezcan su sentido de auto-eficacia, a fin de que estén seguros que pueden asumir retos y resolver problemas. El trabajar sobre la autonomía en edades tempranas se vuelve esencial, ya que la adquisición de ciertos hábitos de trabajo y a nivel personal, brinda seguridad al niño que le posibilita para una mejor adaptación a la escuela, una adecuada respuesta académica, y la resolución de conflictos.

Bajo la premisa de que la experiencia que adquieren los niños en sus años preescolares acerca de libros y lenguaje escrito, se ha vuelto determinante en su aprendizaje formal de la lectura y escritura, es necesario que flexionemos, como padres, sobre nuestro rol al respecto. Dado que el aprendizaje de los niños se produce en medio de la cotidianidad de sus entornos, es necesario que busquemos enriquecer los ambientes en los que se desenvuelven nuestros hijos. Es esencial que modelemos la lectura y la escritura para nuestros niños. Es importante que ellos vean que estas dos destrezas tienen un propósito, nuestra integración social, y una utilidad práctica en el día a día. Adicionalmente, es importante que, como guías en el hogar, pongamos énfasis delante de nuestros niños en ciertos elementos de la cultura escrita que se encuentran en sus ambientes más cercanos, como por ejemplo, las letras, palabras y logotipos de las etiquetas y empaques de productos, vallas publicitarias, propagandas de televisión, etc. Por otro lado, debemos explotar el gran potencial que tienen los

libros infantiles. El establecimiento de una rutina de lectura para nuestros niños, la provisión de un rincón de lectura en casa, y la promoción de lectura independiente por parte de los niños es fundamental. Se debe siempre pensar en la lectura como una actividad participativa que desarrolla destrezas de comprensión, análisis, discriminación auditiva, capacidad de predicción, etc.

En términos generales, y dado que en gran parte de las preguntas no existe concordancia con lo que reportan los padres y la percepción de las profesoras y psicólogas de la guardería, se puede argumentar que los resultados dejan planteada una brecha entre lo que se está haciendo en efecto, y lo que se debería hacer. Esto plantea la necesidad de reforzar el conocimiento de los padres respecto a la importancia de su rol en la formación de sus hijos. Los padres deben conocer que el brindar a sus niños una ventaja competitiva para el ingreso a la escuela y el aprendizaje académico, está en sus manos. Unos pocos ajustes al entorno del niño en el hogar, una revisión a la forma de establecer disciplina, una buena dosis de constancia y consistencia en el proceso, y sobre todo la decisión de tomar las riendas del proceso de aprestamiento de sus hijos, es todo lo que se necesita para conseguir buenos resultados.

Tras sustentar el hecho de que los padres y madres tienen la posibilidad de influenciar en el estado de aprestamiento de sus niños para la iniciación escolar y para el aprendizaje de la lectura y escritura, esta investigación llega a sustentar la clara necesidad de desarrollar una guía para padres, de modo que esta sea una base que sustente su acción en la tarea de apoyar el desarrollo de destrezas socio-emocionales y, otras más específicas, para el aprendizaje de la lectura y escritura.

De este modo, como adjunto al presente estudio, se encuentra una Guía para Padres - Formación de Aprestamiento en Niños Preescolares, la misma que busca, a partir de lo que destacan los estudios e investigaciones, plantear ciertos consejos prácticos, que puedan ser de utilidad para los padres en esta etapa.

La guía propuesta constituye uno de los pocos materiales diseñados para padres de familia, que orientada al consejo práctico sobre aprestamiento escolar y aprestamiento para el aprendizaje de la lectura, se encuentra disponible en español.

Limitaciones

Cabe destacar que el diseño del presente estudio, planteado como cualitativo y exploratorio, no buscó, bajo ninguna circunstancia, la generalización de los resultados para el total de la población.

Por otro lado, se debe señalar que el número de padres de familia que retornó la encuesta, se redujo a treinta y cuatro del total de 100 que fueron considerados como universo, sin que esto pueda influir de forma importante en la validez de los resultados.

Por otra parte, el análisis de los datos levantados por medio de entrevistas, definitivamente, demandó buenas destrezas de interpretación inductiva. Manejar ocho entrevistas, a profesoras y psicólogas, en la fase diagnóstica impuso un reto en el procesamiento de datos, pero adicionalmente, brindó la oportunidad de comprobar y coadyuvar información por medio de la diversidad de puntos de vista.

Referencias

- Arribas, T., Antón, M., Candela, F. (1995). *La Educación Infantil 0-6 años. Descubrimiento de sí mismo y del entorno* (5ta ed.). Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1977). *The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom*. *Educational Psychologist*, 12, 162-178.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peak, P., & Rodríguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology* 79, 776-792. Recuperado el 19 de abril del 2009.
- Berninger, V., & Richards, T. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Recuperado el 19 de abril 2008 de <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Caine, R. & Caine, G.(1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. New Jersey: Dale Seymour Publications.
- Carlton, M. & Winsler, A. (1999). School Readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann Education.
- Developmental Psychology.Org. Diana Baumrind's prototypical description of 3 parental styles. Recuperado el 30 de enero 2009 de http://www.devpsy.org/teaching/parent/baumrind_styles.html
- Emma Eccles Jones Center for ECE. (2002). *Developing young children's print awareness: An important part of the early literacy puzzle*. Utah State University. Recuperado el 3 de Julio 2009 de <http://www.cehs.usu.edu/ecc/images/pdf/presentations/devyoungchildprintaware.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1993). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Editorial Siglo XXI. Google books. Recuperado el 1ro de julio 2009 de <http://books.google.com.co/books?id=Fk36LAU4ww0C&pg=PA128&lpg=PA128&dq=ferreiro+emilia&source=bl&ots=xWVJyDiPuC&sig>
- Haiman, P. (2001). The willful child: A voyage of discovery. *The Brown University child and Adolescent Behavior Letter*, 17(12), 7-8.

- Kassow, D. (2006). Environmental print awareness in young children. *Talaris Research Institute – Seattle*, (1) 3, 1-8.
- La teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado el 3 de julio 2009 de <http://www.ausubel.idoneos.com>
- LeDoux, J. (2002). *Synaptic self: How our brains become who we are*. New York: Penguin Books.
- Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Ediciones Morata: Madrid.
- Mackenzie, R. (2006). *Poner límites*. Editorial Medici: Madrid.
- March, J. (2003). *One way traffic?: Connection between literacy at home and in the nursery*. *British Educational Research Journal*, 29(3), 369-392. Recuperado el 3 de junio del 2008.
- Maxwell, K. & Clifford, R. (2004). School readiness. *Journal of the National Association for the Education of Young Children*. Recuperado el 18 de junio del 2008, de <http://www.journal.naeyc.org/btj/200401/maxwell.asp>
- Medina, J. (2009). *Sensory integrations*. Brain rules. Recuperado el 6 de julio 2009 de <http://www.brainrules.net/sensory-integration>
- Mena, S. (s/f). *La enseñanza de la lectura y escritura en el marco de la cultura escrita*. Recuperado el 1ro de Julio, 2009 de www.centroandinoadata.org/descargas/2ponencia_smena.doc
- McMillan, J.H., Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Morrow, M. & Temlock-Fields, J. (2004). Use of literature in the home and at school. En B. Wasik, *Handbook of Family Literacy* (pp. 83-99). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- National Association for the Education of Young Children. (1997). *"I can do it myself": Encouraging independence in young children*. Recuperado el 18 de junio del 2008, de <http://www.naeyc.org/ece/1997/27.asp>
- National Association for the Education of Young Children. (2001). *Teaching young children through work and play*. Recuperado el 18 de junio del 2008, de <http://www.naeyc.org/ece/2001/02.asp>
- Papalia, D., Wendkos Olds, S. (1990). *Desarrollo humano*. (2da ed.). México DF: McGraw-Hill.

- Parker, F., Boak, A., Griffin, K., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413-425.
- Pears, K., Fisher, P. & Bronz, K. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673.
- Posner, M., & Rothbart, M. (2007). *Educating the human brain*. Washington DC: American Psychological Association.
- Poole, C., Miller, S., & Church, E.(2004). Nurturing young children's independence. *Early Childhood Today*, 18(7).
- Purcell-Gates, V. (2004). Family literacy as the site for emerging knowledge of written language. En B. Wasik, *Handbook of Family Literacy* (pp. 101-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schickedanz, J. (1999). *Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington DC: National Assotiation for the Education of Young Children.
- Sousa, D. (2004). *How the brain learns to read*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergency literacy. *Child Development*. 69(3), 848-872. Recuperado el 3 de junio del 2008.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. (9na ed.). México: Pearson Educación.

Quito septiembre, 2008.

Ana Rosa Pólit
Directora Primaria Básica
Colegio Menor San Francisco de Quito
Presente.-

Estimada Ana Rosa,

Conocedora de la excelencia académica que caracteriza a la institución educativa que usted representa, y consciente de la constante colaboración entre instituciones hermanas como son el Colegio Menor y la Universidad San Francisco de Quito, yo María José Pozo, estudiante del Programa de Maestría de la Universidad en mención, pongo en su consideración mi interés de contar con el apoyo del Colegio, y específicamente de la sección que usted acertadamente dirige.

Estoy segura que, al cumplirse en su plantel, el trabajo de campo que conducirá a la elaboración de mi tesis de grado, sustentaría con gran calidad mi investigación. Mi proyecto de tesis buscará el diseño de una guía para padres en el proceso de aprestamiento de sus hijos para la iniciación escolar y el aprendizaje de lecto-escritura. De ustedes permitirlo, el trabajo con los padres de familia del área de Playgroup, a través de encuestas, y con las profesoras y psicólogas del área, a través de entrevistas, podría ser de gran valor en el proceso investigativo.

Agradezco desde ya su atención a la presente solicitud, y felicito su fiel compromiso con la investigación educativa.

Atentamente,
María José Pozo

Anexo B

Quito octubre, 2008.

Señores
Padres de Familia
Playgroup
Colegio Menor San Francisco de Quito

Estimados padres y madres,

Conscientes de su interés por tener un rol activo en la formación de sus hijos, nos permitimos animarles a ser parte de esta encuesta, con la que se busca conocer los procesos y prácticas de formación y disciplina en casa, las experiencias de los niños en medios enriquecidos con lenguaje escrito, y el nivel de exposición de los niños a experiencias de aprendizaje significativo en el hogar.

La encuesta cuenta con preguntas cerradas de opción múltiple que averiguarán sobre su percepción, su opinión, y sus preocupaciones respecto a la forma de contribuir con el nivel de aprestamiento de sus hijos en la transición a la escuela y el aprendizaje académico.

La encuesta es un instrumento de gran valor en el marco de una investigación seria y amplia en el ámbito educativo, por lo que rogamos su compromiso con respuestas sinceras y objetivas. Los resultados les serán presentados a través de un informativo sumario al final del estudio.

Esperaremos la oportuna entrega de esta encuesta debidamente diligenciada y de forma anónima hasta el 15 de octubre del presente.

Agradecemos desde ya su entusiasta y comprometida participación con esta iniciativa.

Dirección Primaria Básica

Quito octubre, 2008.

Señora
XXXXXXXX XXXXXX
Profesora/ Psicóloga
Playgroup
Colegio Menor San Francisco de Quito
Presente.-

Estimada XXXXX

Me permito poner en su conocimiento que el Colegio Menor San Francisco de Quito, ha autorizado que mi trabajo de campo, para la elaboración de mi tesis de grado, se cumpla en la sección de Playgroup.

Mi proyecto de tesis buscará el diseño de una guía para padres en el proceso de aprestamiento de sus hijos para la iniciación escolar y el aprendizaje de lecto-escritura. En el proceso del trabajo de campo mucho agradeceré tener la oportunidad de entrevistarla a fin de conocer su opinión acerca de la importancia de las experiencias de aprendizaje significativo en el hogar en la consecución de niveles elevados de aprestamiento escolar en los niños.

La información que usted me pueda brindar será de gran importancia en el establecimiento de un diagnóstico, esencial para la consecución de una óptima perspectiva en la guía antes mencionada, por lo que su participación es esencial y de gran valor. La investigación será conducida con los máximos estándares de profesionalismo y guardará el anonimato de los participantes y la confidencialidad con la información que se pueda revelar.

Anticipo desde mi agradecimiento por su apertura y entusiasmo al apoyar este trabajo investigativo.

Cordialmente,
María José Pozo

ENCUESTA PARA PADRES
FORMACIÓN EXTRA-ESCOLAR

1. Qué tipo de actividades realiza su hijo en casa? (puede marcar varias)

- Juega en exteriores.
- Juega dentro de casa.
- Ve televisión.
- Realiza trabajos manuales.
- Escucha música.
- Juega con disfraces y personajes.
- Lee libros.
- Otros.

2. ¿Qué tipo de lectura hace usted mayormente?

- Diarios y periódicos.
- Revistas.
- Libros (de especialidad).
- Libros (literatura).
- Internet.
- Otros.

3. ¿Qué piensa usted sobre involucrar a sus hijos en los quehaceres del hogar?

- Es una buena forma de generar responsabilidad.
- Es imposible de hacerlo con niños de 3-5 años.
- Es contraproducente para el proceso de desarrollo normal de un niño.

4. Su niño demuestra entusiasmo e iniciativa en ayudarlo a: (puede marcar varias)

- Cuidar a su hermanito(a) pequeño(a).
- Cuidar y alimentar a la mascota.

- Ayudar en la cocina o servir la mesa.
- Cuidar del jardín.
- Llevar la ropa al cesto de la ropa sucia.
- Arreglar su dormitorio y juguetes.
- Otro: _____
- Ninguno

5. Su niño ve televisión y películas

- por 30 minutos al día
- por 35 minutos a 1 hora al día
- por 1 hora a 2 horas al día
- por 2 horas a 3 horas al día
- por 3 horas en adelante al día

6. ¿Tiene el niño televisión en su habitación?

- Sí
- No

7. Durante el tiempo de juego su niño:

- Muestra satisfacción jugando solo.
- Normalmente, juega con otros niños.
- Frecuentemente demanda que un adulto lo acompañe en este tiempo o que juegue con él/ella.

8. ¿Con qué adultos pasa el niño por las tardes?

- Madre
- Padre
- Abuelita/tía o familiar
- Niñera/empleada

9. ¿Durante las tardes, su niño(a) suele socializar con otros niños de su edad, fuera de sus hermanos?

- Sí

No

10. A la hora de comer, su niño: (puede señalar más de una)

- Discute un poco a fin de negociar sobre lo que come.
- Come solo.
- Necesitan que le den de comer en la boca.
- No se complica y come al menos lo mínimo que debe comer.
- Le gusta jugar y le gusta que los sigan con la comida.
- Come con la televisión encendida.
- Se sienta y no se para hasta haber terminado.

11. Su prioridad, con respecto a la comida, al momento como padre/madre, es que su niño(a):

- Aprenda a comer solo y pueda ser autónomo.
- Que aprenda a comer todo tipo de alimento.
- Que deje ciertos caprichos en su alimentación y pueda conseguir el peso adecuado.
- Ninguno.

12. ¿Toma su niño biberón?

- Sí.
- No.

13. De ser positiva su respuesta, ¿a qué hora lo toma?

- Sólo por las noches.
- Como parte de las comidas.
- Solo en la mañana, al despertarse.

14. ¿Usa su niño chupón?

- Sí.
- No.

15. A la hora de ir a la cama:

- Se duerme tras contarle o leerle cuento.
- Se duerme solo(a).
- Busca dormir en la cama de sus padres.
- Se duerme con la televisión prendida.

16. ¿Cuántas horas durante la noche duerme su niño?:

- 8-9 horas.
- 9-10 horas.
- 10-11 horas.
- 11-12 horas.

17. ¿Usa su niño pañal?

- Definitivamente, ya no lo usa.
- Sólo por las noches.

18. El número de libros que tiene su niño es:

- De 1-5.
- De 6-10.
- De 11-15.
- De 16-20.
- De 21 en adelante.

19. Los temas de los libros de preferencia de su niño son:

- Historias de fantasía.
- Personajes infantiles populares (Pinocho, Winnie-Poh, Princesas, Power Rangers, etc.).
- Números y letras.
- Animales y plantas.
- Profesiones.
- Valores.

20. Su niño posee:

- Sus juguetes y libros juntos.
- Un rincón de lectura separado de los juguetes.

21. ¿Con qué frecuencia lee usted libros a su hijo?

- Uno por semana.
- Dos por semana.
- Entre 3 y 5 por semana.
- Un libro diario.

22. Al leer libros,

- Se lee de modo que el niño puede predecir lo que va a pasar.
- Se da la oportunidad al niño de comentar.
- Se realizan ciertas preguntas de comprobación de comprensión.
- Sólo se da lectura al libro.

23. ¿Manifiesta su niño interés por reconocer las letras, interpretar palabras escritas, conocer la forma de escribir ciertas palabras

- En algunas ocasiones.
- Frecuentemente.
- No muestra aún interés.

24. ¿Su niño reconoce palabras en envases, televisión, entorno en general, por su familiaridad con su forma escrita y logotipo?

- Sí
- No

25. Si respondió sí a la pregunta anterior, ¿cuántas palabras reconoce?

- 1-3 palabras.
- 4-7 palabras.
- 8-10 palabras.

26. En casa se ha buscado: (puede marcar más de una opción)

- Que el niño cuente con fluidez del 1 al 5.
- Enseñar al niño a tomar el lápiz correctamente.
- Que el niño comience a reconocer la forma escrita de su nombre.
- Que el niño comience a reconocer los números del 1 al 5.

27. ¿Qué hace usted cuando su niño entra en una pelea, con hermanos, amigos, etc. en casa?

- Interviene dejándole ver las opciones que el niño tiene, y espera que él/ella toma la decisión.
- Interviene solicitándole que abandone la mala conducta y le deja claro lo que sucederá si no le hace caso.
- No interviene y deja que el niño independientemente solucione el problema.
- Interviene solicitando una y otra vez que abandone la mala conducta.

28. Después del incidente, ¿se vuelve a hablar de lo ocurrido para asegurar el aprendizaje?

- Eventualmente.
- Gran parte de las veces.
- Siempre.

29. En el manejo de la disciplina de su niño, usted suele sentirse como:

- Amigo y cómplice.
- Policía o juez.
- Autoridad dictatorial.
- Autoridad guía.

30. Cuando se le niega algo a su niño, ¿cuál es su reacción?

- Busca una salida con palabras, llegando inclusive a negociar racionalmente una opción aceptable con el adulto.
- La mayoría de las veces entiende razones y acepta la decisión tomada.
- Se llena de ira y lanza amenazas, de no llegar a conseguir lo que quiere.
- Llora sin argumentar.

31. A su criterio, las emociones de su niño(a):

- Son exageradas frente a lo que sucede.
- Responden con coherencia a la situación.

32. Lo que usted más juega con su hijo(a) es:

- Deportes y juegos de actividad física.
- Juegos donde se fingen diferentes roles.
- Juegos de mesa (memoria, bingo, etc.).
- Juegos de video.

33. ¿Con qué frecuencia asiste usted a charlas y conferencias de asesoría para padres, dadas por el colegio u otras instituciones?

- 1 vez al año.
- 2 veces al año.
- 3 o más veces al año.
- Nunca he asistido.

34. ¿Lee usted acerca de temas relacionados a la educación y crianza de niños?

- No, comúnmente.
- Esporádicamente.
- Con frecuencia.

35. Persona que llena la encuesta:

- Madre.
- Padre.

36. Edad: _____

37. Profesión: _____

38. Número de hijos: _____

GUÍA PARA ENTREVISTA A
PROFESORAS Y PSICÓLOGAS - PLAYGROUP

1. ¿Cómo funciona el proceso de comunicación entre padres y colegio en el proceso de desarrollo de los niños?
2. ¿Tienen los padres la posibilidad de expresar lo que esperan de sus hijos y del colegio?
3. ¿Cómo están participando los padres desde el hogar en el desarrollo y el proceso de aprestamiento?
4. ¿Qué deberían estar haciendo los padres para apoyar el desarrollo del nivel de aprestamiento de sus hijos?
5. ¿Cómo consideras el nivel de exposición de los niños al lenguaje escrito?
6. ¿En qué medida el currículo considera las experiencias de los niños en casa?
7. ¿Cómo puede mejorarse la comunicación con los padres?
8. ¿Qué es esencial: independencia, autonomía, autorregulación, en la formación de niveles adecuados de aprestamiento escolar?

Sólo para las psicólogas

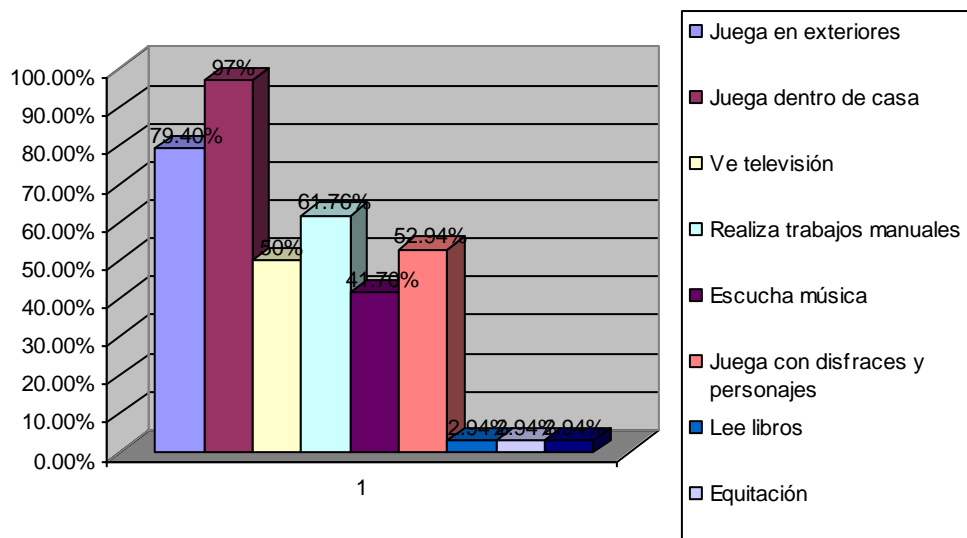
1. ¿Existe una diferencia significativa en el nivel de madurez, adaptación, seguridad y autorregulación entre niños, que se relacione con la cantidad y calidad de tiempo que los niños reciben de sus padres?
2. Por su práctica, ¿Qué relación existe entre independencia y autonomía, autorregulación, seguridad y éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura?
3. ¿Cuáles son las principales áreas de desarrollo en la que se hace evidente la diferencia en la estimulación de los niños desde el hogar?
4. ¿De acuerdo a su experiencia, cuál es el área de desarrollo más importante que interfiere o facilita la adquisición de la lectoescritura y podría predecir el éxito en la inserción escolar?

CALENDARIO DE TRABAJO

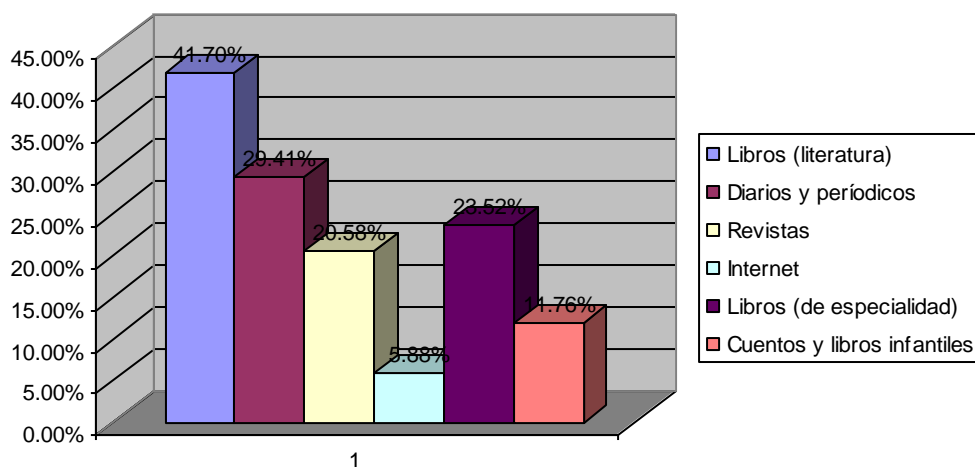
ACTIVIDAD	Octubre/ Noviembre 2008	Diciembre/ Enero 2009	Febrero/ Septiem- bre 2009	Octubre /Diciem- bre 2009
Consecución de permisos	XXXX			
Fase diagnóstica (encuestas y entrevistas)		XXXXXXXX		
Finalización de la Revisión de Literatura			XXXXXX	
Procesamiento de datos			XXXX	
Análisis de resultados y planteamiento de conclusiones				XXXX
Elaboración del manual				XXXXXX XXX
Ajuste del informe de tesis proyecto				XXXX

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS PARA PADRES

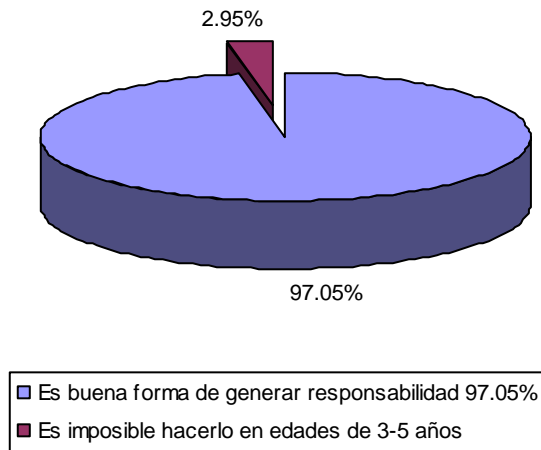
1. ¿Qué tipo de actividad realiza su hijo en casa? (puede escoger más de una opción)



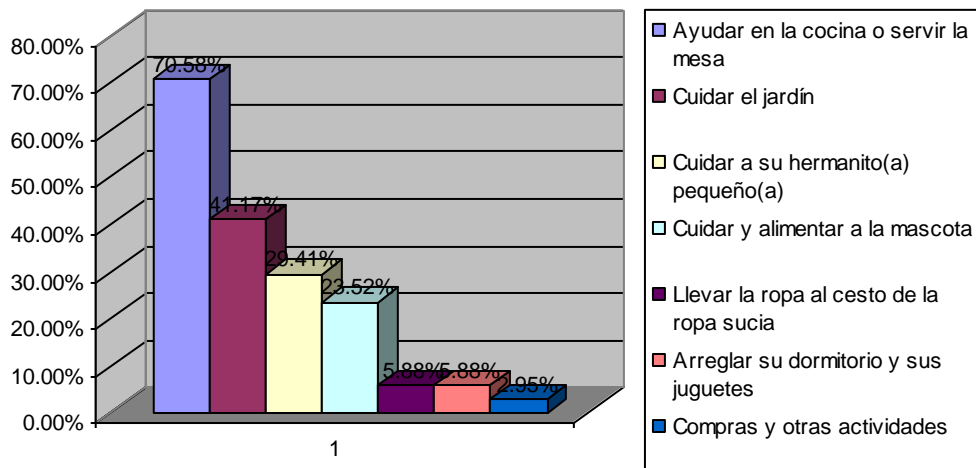
2. El tipo de lectura que usted hace es mayormente de: (puede escoger más de una opción)



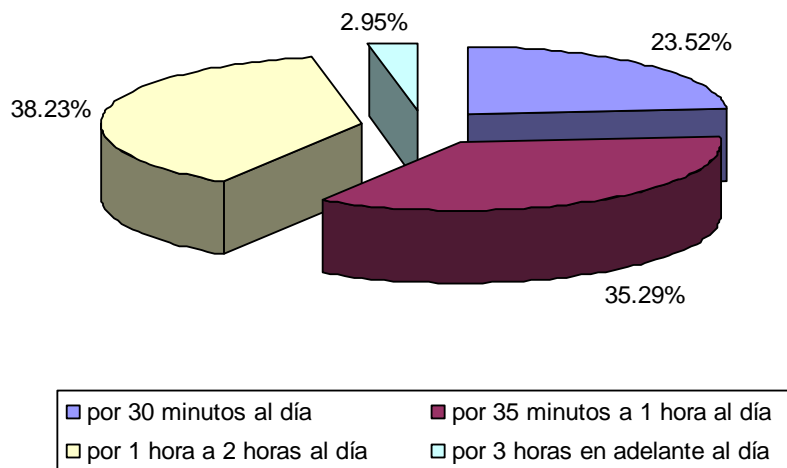
3. ¿Qué piensa usted sobre involucrar a sus hijos en los quehaceres del hogar?



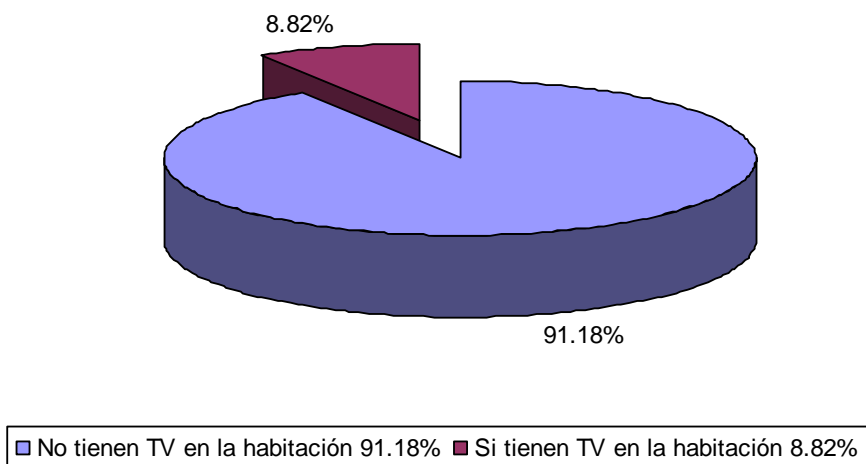
4. Su niño demuestra entusiasmo e iniciativa en ayudarlo a: (puede marcar varias)



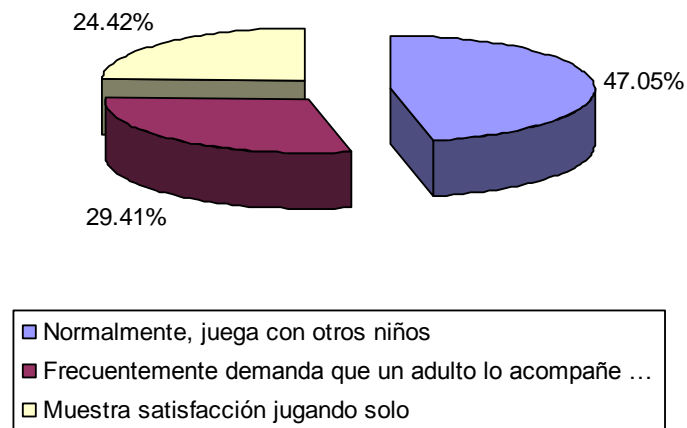
5. Su niño ve televisión y películas



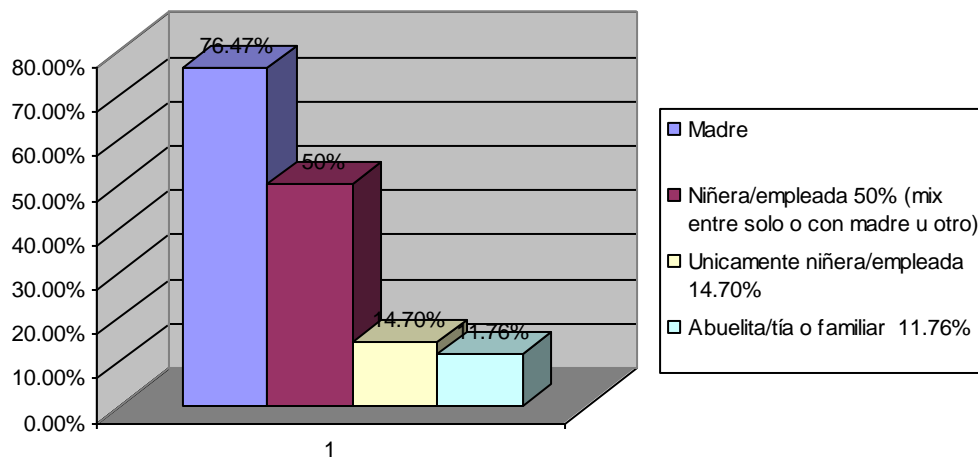
6. ¿Tiene el/la niño(a) televisión en la habitación?



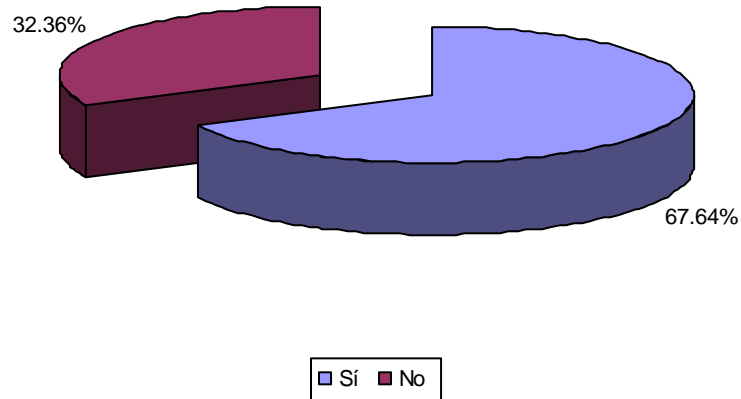
7. Durante el tiempo de juego su niño:



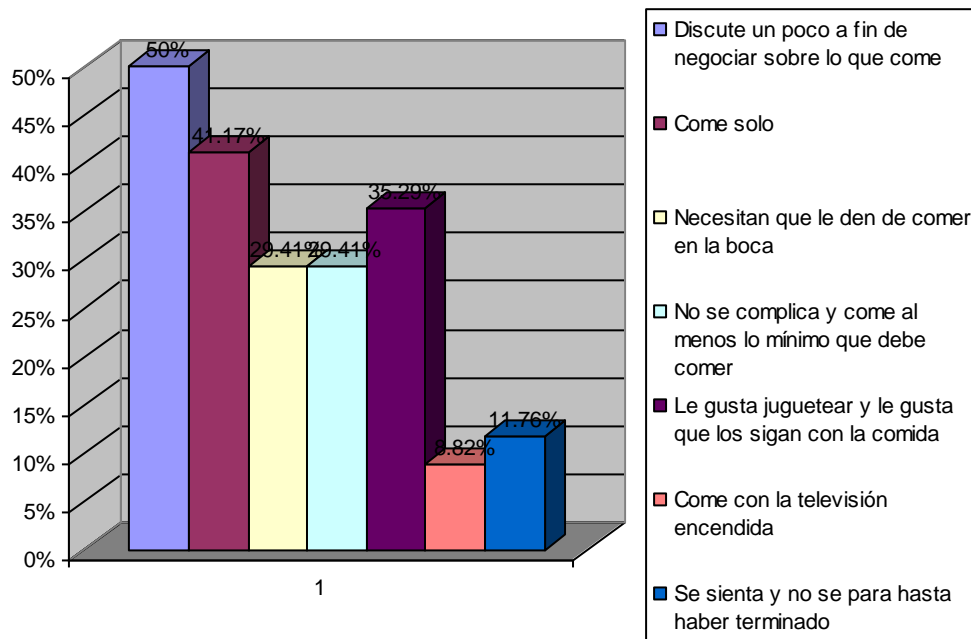
8. ¿Con qué adultos pasa su niño(a) durante las tardes?



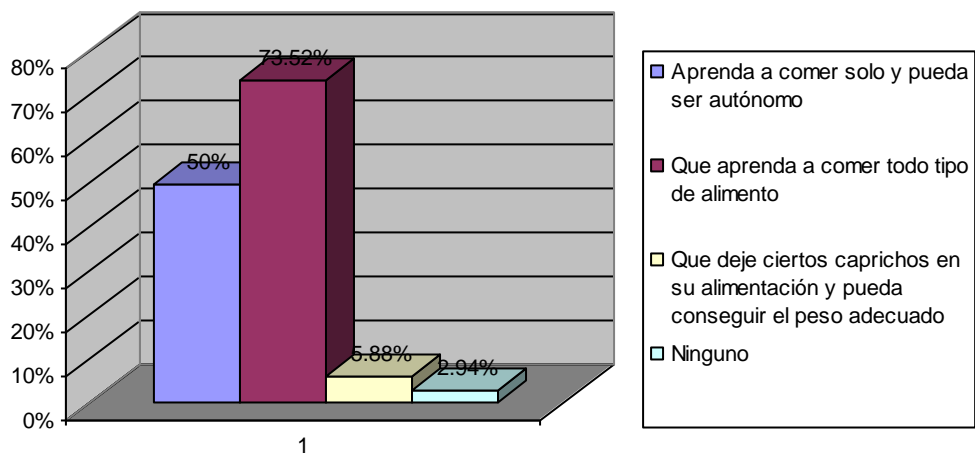
9. ¿Durante las tardes, su niño(a) suele socializar con otros niños de su edad, fuera de sus hermanos?



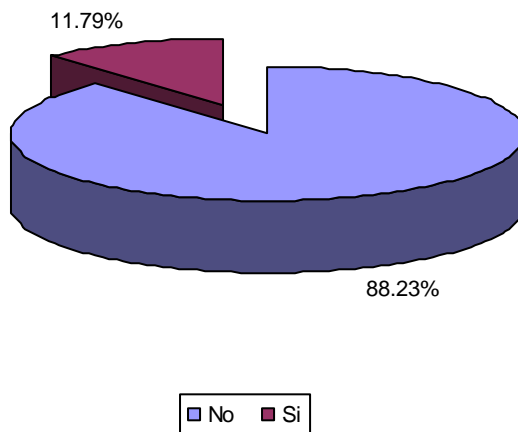
10. A la hora de comer, su niño: (puede escoger más de una opción)



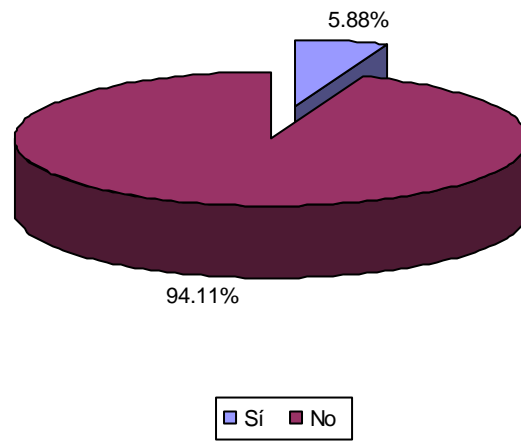
11. Su prioridad, con respecto a la comida, al momento como padre/madre, es que su niño(a)



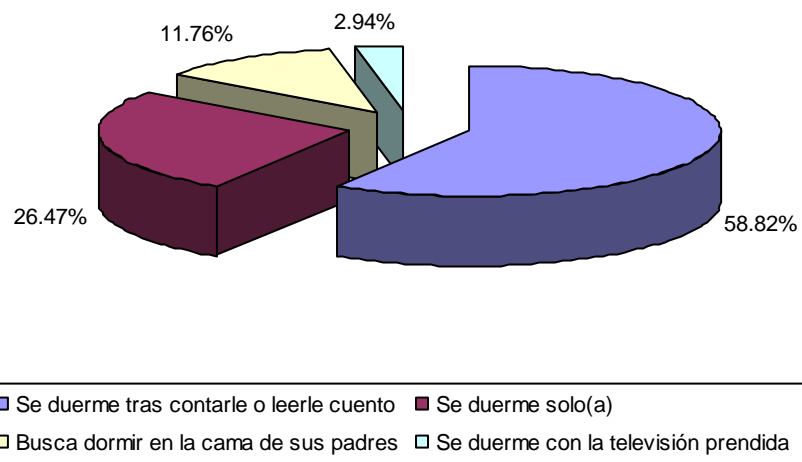
12. ¿Toma su niño biberón?



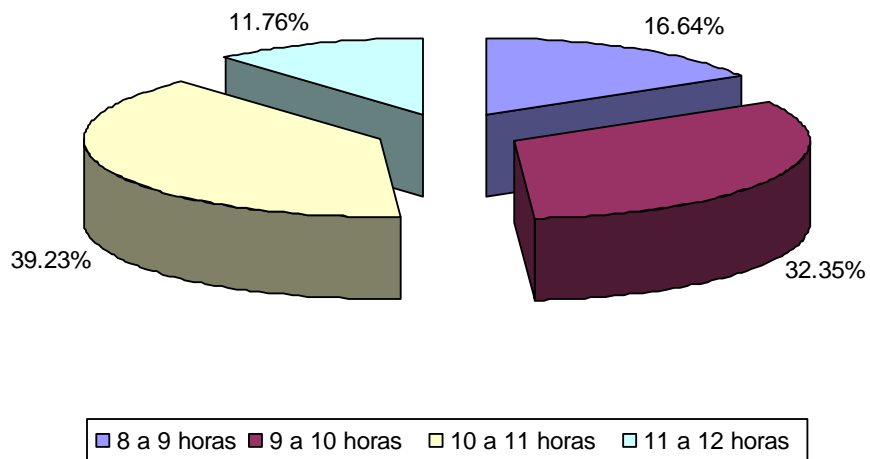
13. ¿Usa su niño chupón?



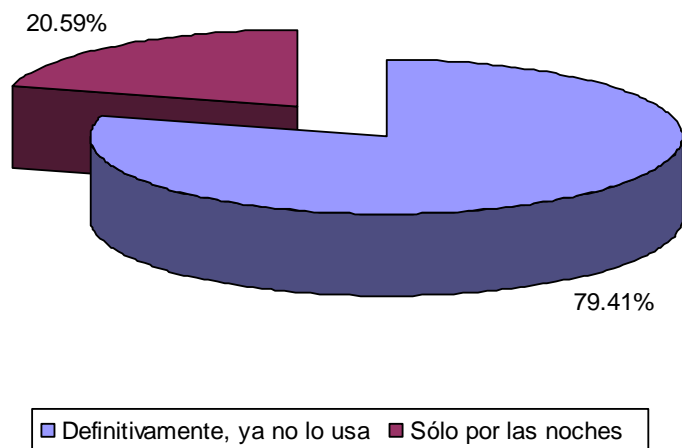
14. A la hora de ir a la cama



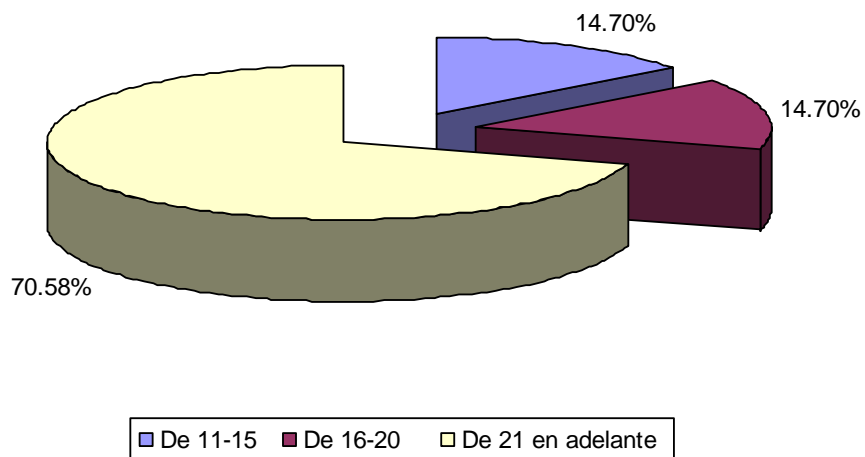
15. ¿Cuántas horas durante la noche duerme su niño?



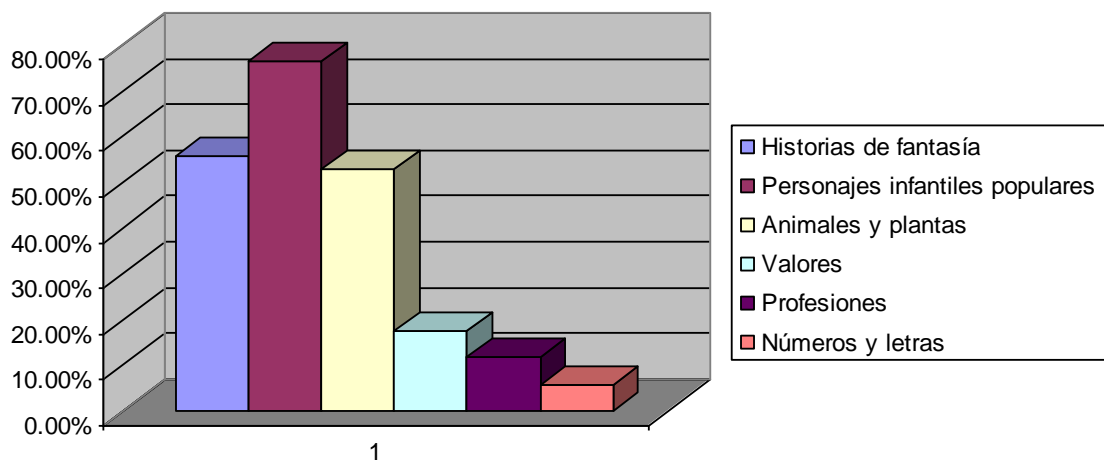
16. Su niño usa pañal



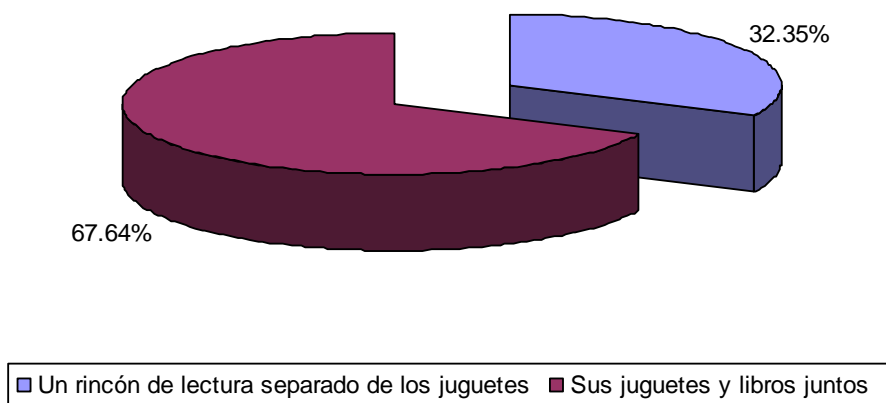
17. El número de libros que tiene su niño es:



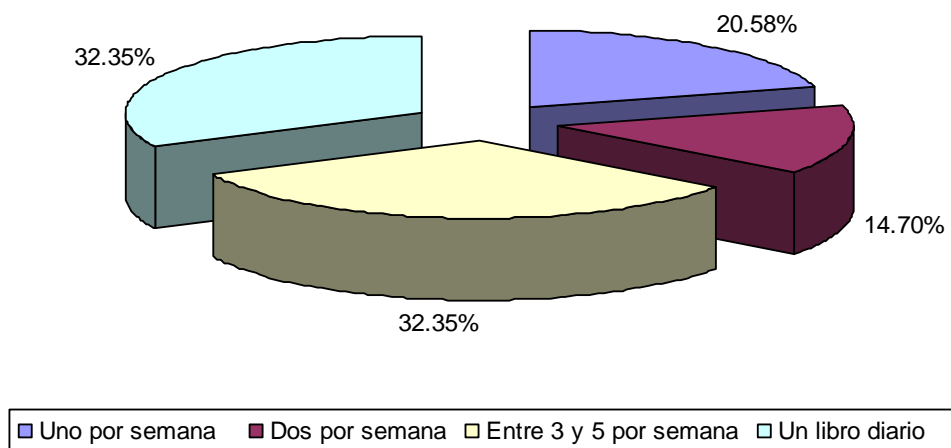
18. Los temas de los libros de preferencia de su niño son:



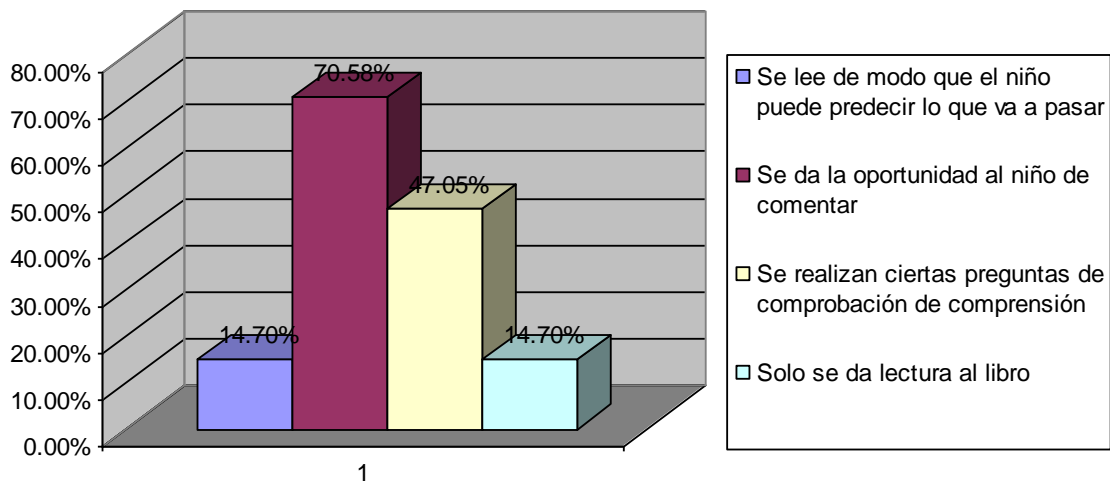
19. Su niño posee:



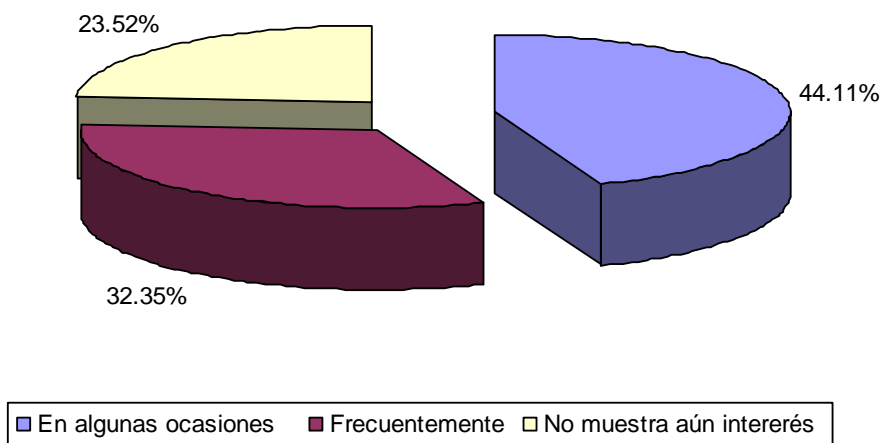
20. ¿Con qué frecuencia lee libros a su hijo?



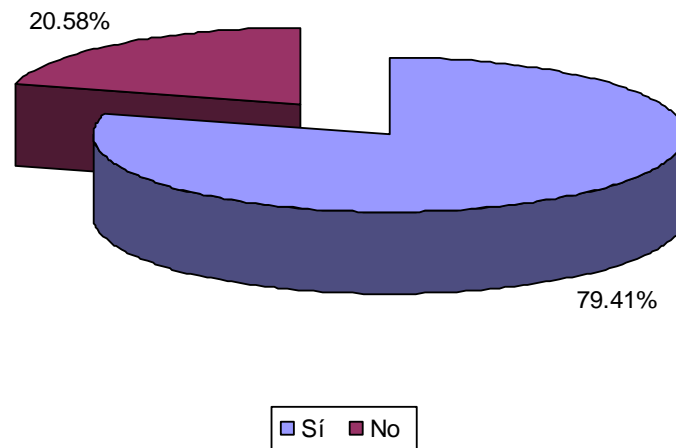
21. Al leer libros



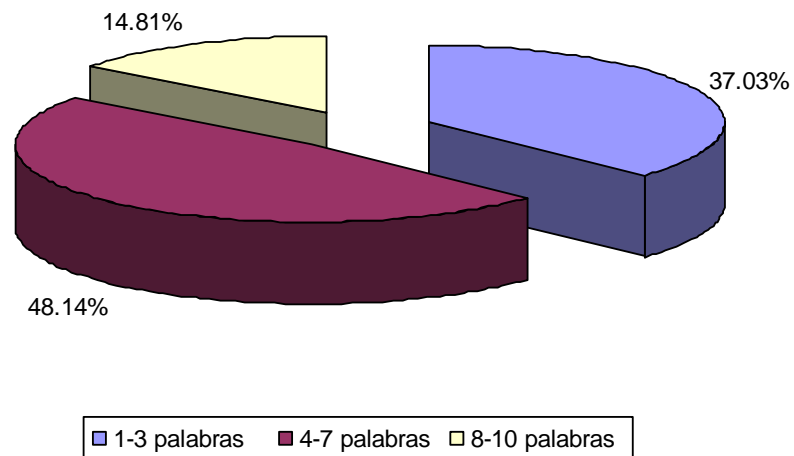
22. ¿Manifiesta su niño interés por reconocer las letras, interpretar palabras escritas, conocer la forma de escribir ciertas palabras?



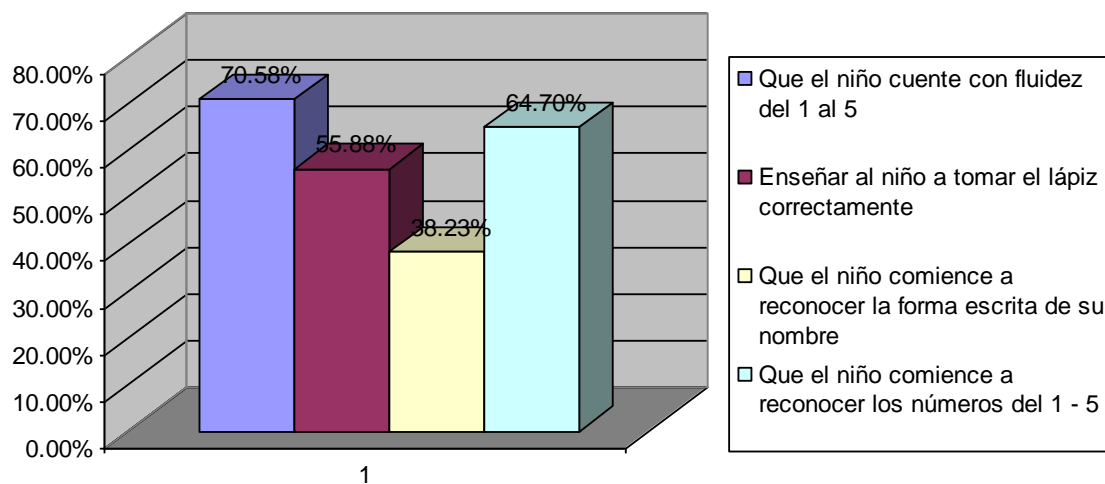
23. ¿Su niño reconoce palabras en envases, televisión, entorno en general, por su familiaridad con su forma escrita y logotipo?



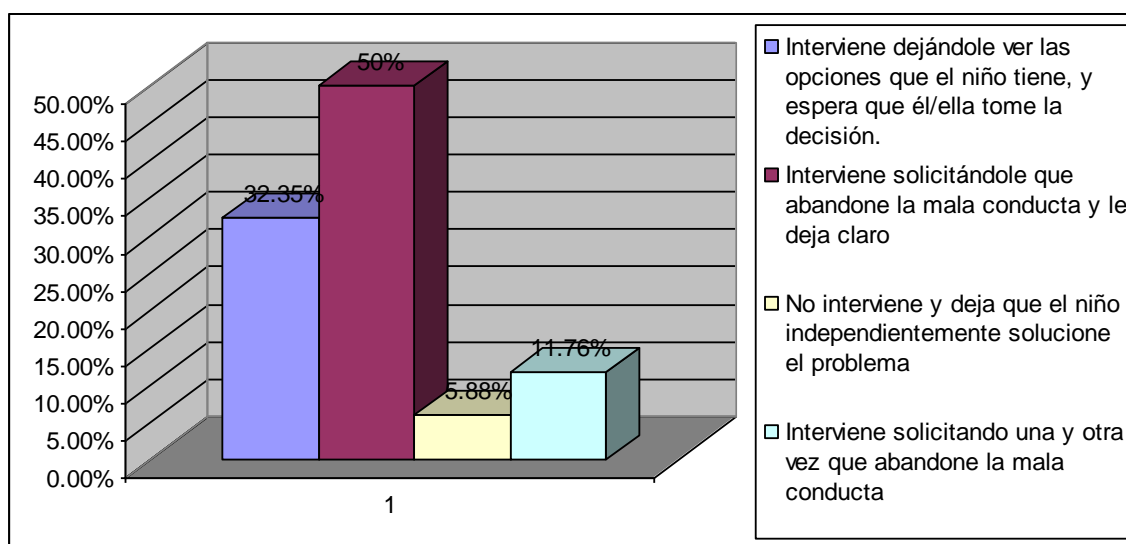
24. Si respondió sí a la pregunta anterior, ¿cuántas palabras?



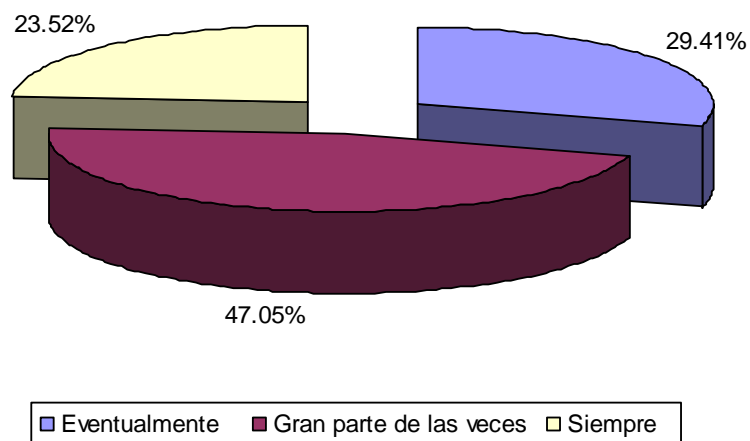
25. En casa se ha buscado: (puede marcar más de una opción)



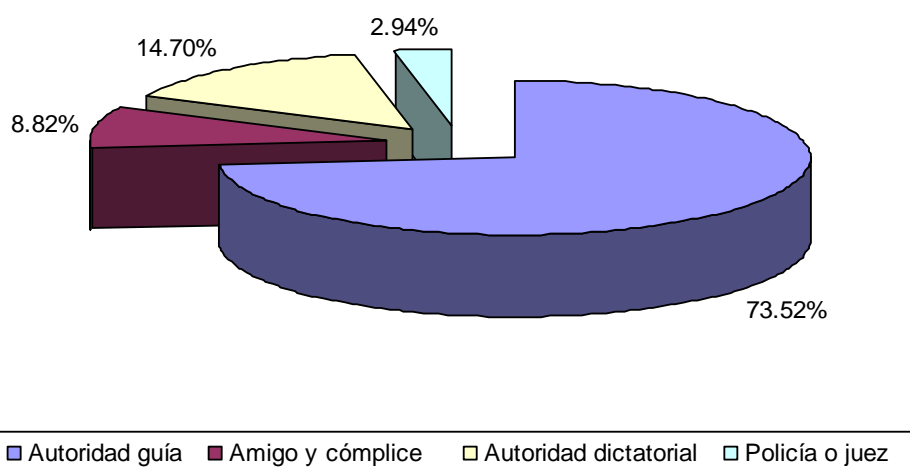
26. ¿Qué hace usted cuando su niño entra en una pelea, con hermanos, amigos, etc. en casa?



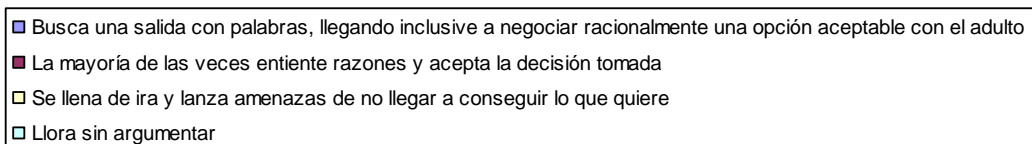
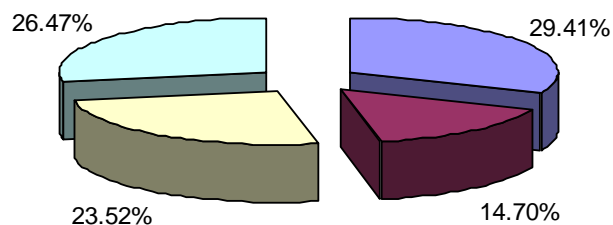
27. Después del incidente, ¿se vuelve a hablar de lo ocurrido para asegurar el aprendizaje?



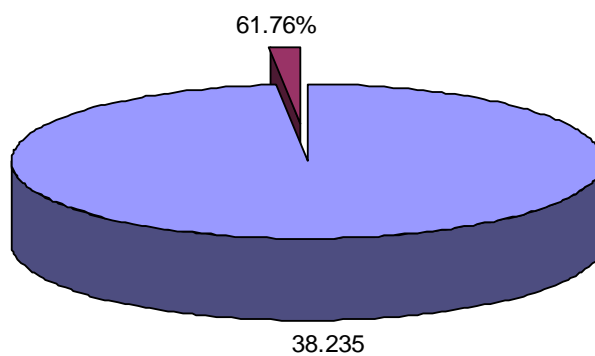
28. En el manejo de la disciplina de su niño, usted suele sentirse como:



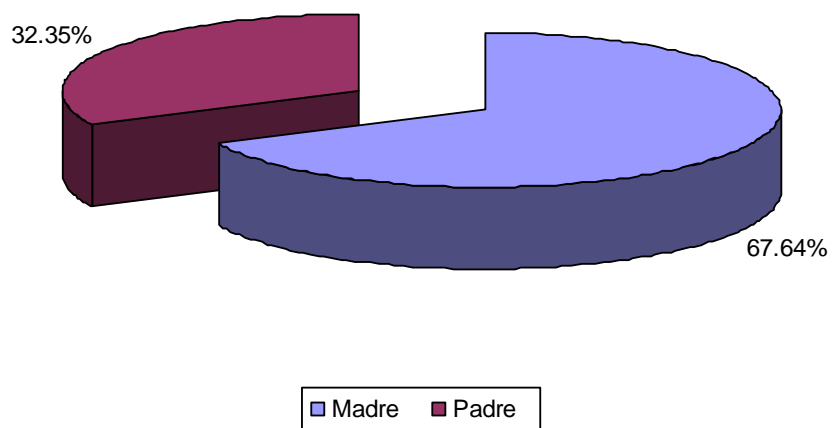
29. Cuando se le niega algo a su niño, ¿cuál es su reacción?



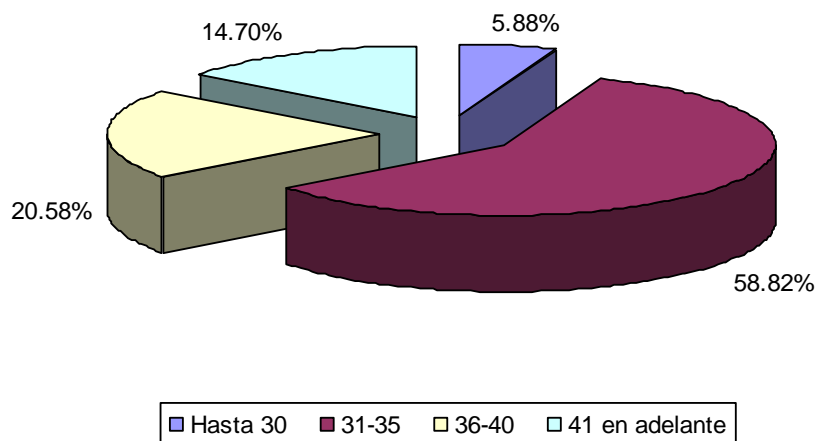
30. A su criterio, las emociones de su niño(a)



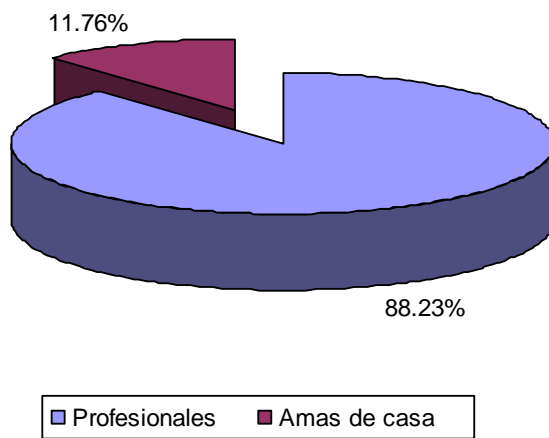
31. Persona que llena la encuesta:



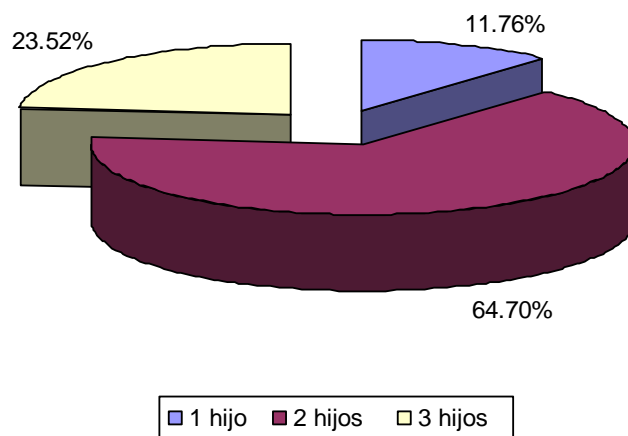
32. Edad:



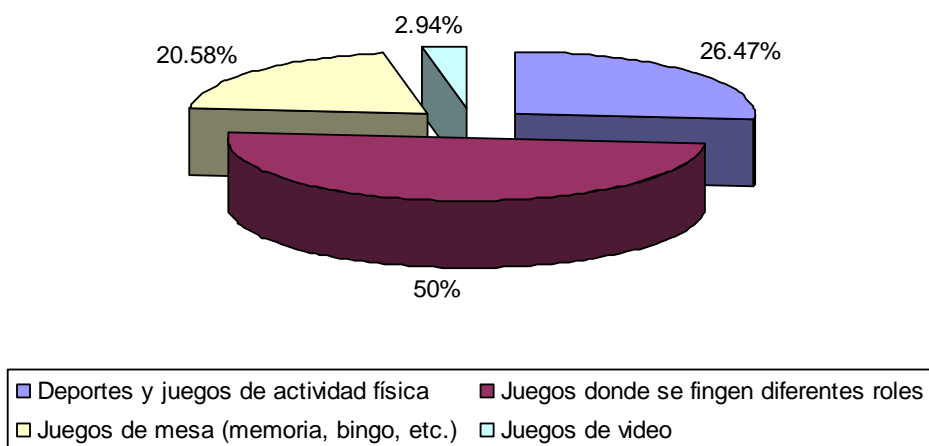
33. Profesión



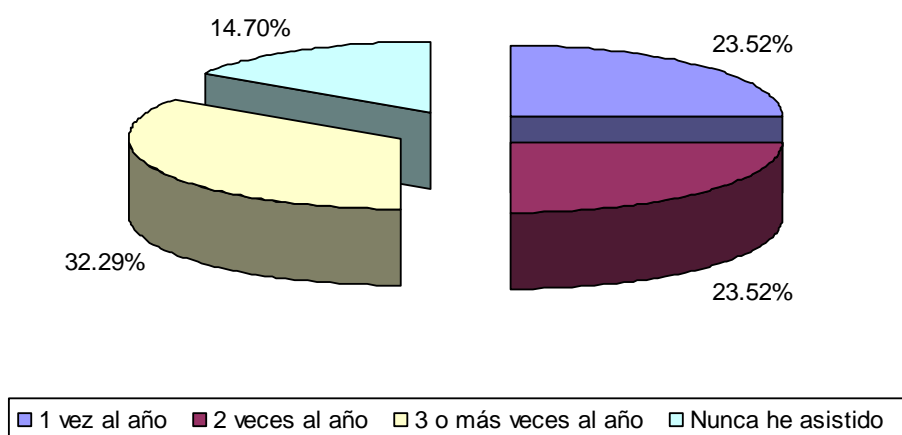
34. Número de hijos:



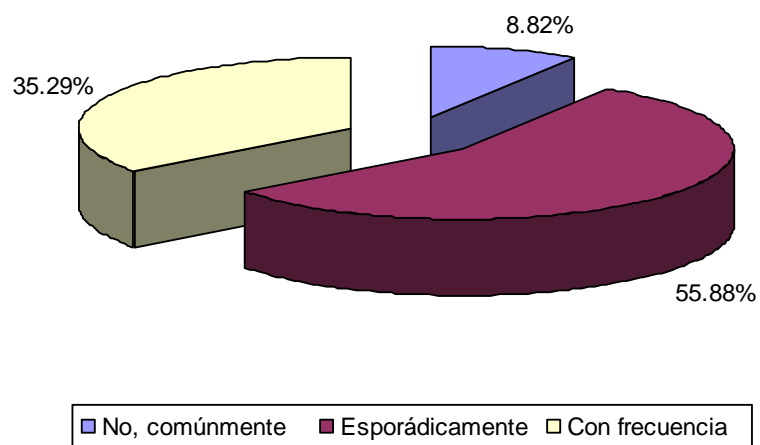
35. Lo que más usted juega con su hijo(a) es:



36. ¿Con qué frecuencia asiste usted a charlas y conferencias de asesoría para padres, dadas por el colegio u otras instituciones?



37. ¿Lee usted acerca de temas relacionados a la educación y crianza de niños?



Guía para Padres
Formación para el Aprestamiento Escolar y el Aprendizaje Académico
(a continuación...)