Ambiente de aprendizaje en el hogar: un estudio cualitativo de creencias y prácticas parentales previas a la escolarización Primaria

Trabajo Final de Grado

Estudiante: Br. Lucía Rutz Rios

Tutora: Asist. Clementina Tomás Llerena

Revisora: Prof. Adj. Verónica Cambón

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

14 de septiembre de 2025

Resumen....4
1. Introducción....5
2. Marco teórico....5
2.1 Preparación para la escolarización: concepto multidimensional....5
2.2 Relación entre ambiente de aprendizaje del hogar y desarrollo....6
2.2.1 Modelo de socialización académica: el rol de las creencias parentales....6
2.2.2 Ambiente de alfabetización y ambiente matemático del hogar....6
2.3 Exploraciones cualitativas del ambiente de aprendizaje del hogar....7
2.3.1 Creencias sobre la preparación para la escolarización y habilidades preacadémicas....7
2.3.2 Prácticas orientadas a la preparación para la escolarización y la estimulación de habilidades preacadémicas....9
2.4 Percepción del rol parental y limitaciones para el ejercicio de la estimulación en el hogar....11
2.5 Familia extensa....11
2.6 Recursos....11
Este estudio....12
3. Método....12
3.1 Participantes....12
3.2 Procedimiento....14
3.3 Análisis de datos....14
4. Resultados....15
4.1 Creencias y expectativas de los cuidadores....18
4.1.1 Hitos del desarrollo de la autorregulación y disposición para el aprendizaje....18
4.1.2 Hitos del desarrollo socioemocional....19
4.1.3 Hitos del desarrollo del lenguaje y alfabetización....19
4.1.4 Hitos del desarrollo matemático....20
4.2 Prácticas de estimulación en el hogar....21
4.2.1 Contextos de actividad y experiencias familiares....21
4.2.2 Interacciones orientadas a la estimulación del lenguaje y la alfabetización....22
4.2.3 Interacciones orientadas al desarrollo matemático....23
4.2.4 Frecuencia y sistematicidad de las prácticas....24
4.3 Percepción del rol parental en el desarrollo del niño....24
4.3.1 Rol en la transición de educación inicial a primaria....24
4.3.2 Facilitadores y obstaculizadores de la estimulación....25
4.3.3 Autovaloraciones....26
4.3.4 Aspectos que perciben como influyentes: Actitudes del adulto hacia el dominio e interés del niño....26
4.4 Recursos para la estimulación del desarrollo....26
4.4.1 Materiales del hogar y formas de acceso a los mismos....26
4.4.2 Recursos y variedad de experiencias fuera del hogar....27
4.4.3 Agentes influyentes....27
4.4.4 Experiencias vinculadas al uso de la tecnología....27
5. Discusión....28

5.1 Limitaciones y estudios futuros..... 29
6. Referencias..... 30
7. Apéndice..... 34

Resumen

Las representaciones de los adultos referentes acerca del desarrollo y la escolarización de los niños constituyen antecedentes relevantes de los procesos de transición escolar y rendimiento académico. Este estudio cualitativo busca explorar las creencias y prácticas parentales en relación al tránsito hacia la Educación Primaria en el contexto uruguayo, con especial énfasis en aquellas referidas al ambiente de alfabetización y al ambiente matemático del hogar. Nueve cuidadores con hijos cursando Nivel 5 de Educación Inicial participaron de este estudio a través de entrevistas semi estructuradas. El análisis se estructuró en los siguientes ejes temáticos: (1) Creencias y expectativas de los cuidadores (2) Prácticas de estimulación del desarrollo en el hogar (3) Percepción del rol parental en el desarrollo del niño (4) Recursos para la estimulación del desarrollo. Los hallazgos de este estudio destacan que los hitos del desarrollo socioemocional y autorregulatorio (ej. vínculo positivo con pares, “saber esperar”, adquisición de hábitos y autonomía) fueron los más mencionados. Sobre los hitos de lenguaje y alfabetización, los cuidadores refirieron al conocimiento de letras y escritura del nombre propio, que a su vez fueron más reportados que hitos del desarrollo matemático. Las familias reportaron una intención deliberada de aprovechar contextos cotidianos para la estimulación de las habilidades preacadémicas y se autoperciben como figuras activas en el proceso de transición. Esta exploración cualitativa de las representaciones y prácticas familiares de estimulación del desarrollo se ofrece como insumo en el marco del diseño de políticas de evaluación e intervención dirigidas a familias previo al tránsito a la Educación Primaria.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje, creencias parentales, prácticas parentales, preparación para la escolarización, alfabetización, desarrollo matemático, cualitativo, Uruguay

1. Introducción

Las creencias y representaciones de los adultos referentes acerca del desarrollo y la escolarización de los niños constituyen antecedentes relevantes de los procesos de transición escolar y rendimiento académico. Por este motivo, diversos estudios a nivel internacional y regional se han propuesto documentar las creencias parentales y experiencias de aprendizaje en el hogar a través de abordajes cualitativos (Barbarin et al., 2008; Cahoon et al., 2017; González et al., 2019; Morgan et al., 2009; Sawyer et al., 2016, Susperreguy et al., 2025). Por tratarse de procesos altamente sensibles a las especificidades culturales de los contextos de desarrollo, resulta relevante profundizar nuestro conocimiento al respecto en el contexto nacional.

2. Marco teórico

2.1 Preparación para la escolarización: concepto multidimensional

El concepto de Preparación para la escolarización (PPE; del inglés *school readiness*) se ha redefinido a lo largo del tiempo. El estudio de Duncan et al. (2007) constituye una de las contribuciones más influyentes al postular que las habilidades académicas al momento de ingresar a la escuela, en particular las competencias en matemáticas, seguidas de las de lectura, explicaban el rendimiento académico a futuro. Los resultados del estudio confirmaban que habilidades tales como el conocimiento de letras, la conciencia fonológica y el vocabulario receptivo, tienen un impacto significativo en el progreso de lectura durante la Educación Primaria (Duncan et al., 2007). Además de enfocarse en las habilidades académicas del niño, en la actualidad se puede observar un consenso respecto a que la PPE debe abordarse como un proceso que integre al niño, la familia y la institución educativa (UNICEF, 2012), abarcando habilidades preacadémicas (lenguaje, alfabetización y desarrollo matemático temprano), regulatorias, motoras, socioemocionales y de disposición para el aprendizaje (Blair & Raver, 2015; Duncan et al. 2007; Kagan et al., 1995; Pagani et al., 2010)

2.2 Relación entre ambiente de aprendizaje del hogar y desarrollo

2.2.1 Modelo de socialización académica: el rol de las creencias parentales

Las personas responsables del cuidado en el hogar son el principal agente de socialización en las primeras etapas de la vida y por ende resultan fundamentales en las primeras experiencias escolares de los niños. Tanto las características conductuales como las características sociodemográficas, biológicas y contextuales del ambiente funcionan en interacción dinámica e influyen en el desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Bajo estas premisas, Taylor et al. (2004) plantea el modelo de socialización académica, postulando que las propias experiencias de los padres sobre la escolarización influyen en las cogniciones que tienen sobre la escuela. En este marco los padres que valoran la preparación escolar tienden a involucrarse más en actividades educativas, aspecto asociado a mejores resultados en las habilidades académicas, sociales y de autorregulación de sus hijos.

Puccioni et al. (2019), a partir del modelo teórico de socialización académica planteado por Taylor et al. (2004), encontró que las creencias parentales sobre PPE explicaban las prácticas de estimulación en el hogar, las cuales incidían directamente en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional durante la transición escolar en el contexto estadounidense. Asimismo, otros estudios sugieren que el nivel de involucramiento parental escolar puede estar influenciado por los recursos disponibles, creencias culturales y prácticas comunitarias (Yamamoto y Sonnenschein, 2016).

2.2.2 Ambiente de alfabetización y ambiente matemático del hogar

La transición a la escuela primaria enfrenta diferentes desafíos para los niños, no solo en lo que refiere a comprender nuevas normas, rutinas, generar vínculos, sino que también se enfrentan a nuevas demandas académicas formales (Sénéchal y LeFevre, 2002). En efecto, la familia actúa como mediadora clave en la transición a la escuela a través de las experiencias ofrecidas en el contexto del hogar. En este sentido, el Modelo de Alfabetización en el Hogar aporta evidencia fundamental sobre cómo las prácticas familiares de alfabetización temprana inciden en el desarrollo de la lectura a lo largo del tiempo (Sénéchal y LeFevre, 2006). Sénéchal y LeFevre (2002; 2006), proponen una distinción basada en las formas de interacción de las familias en actividades de alfabetización: actividades formales e informales. Las actividades informales hacen referencia a aquellas situaciones cotidianas guiadas por el disfrute, como por ejemplo, la lectura compartida de cuentos, y se caracterizan por no tener una intención explícita de enseñanza del código escrito. En general, se ha reportado su asociación a habilidades de comprensión oral y

desarrollo del vocabulario. Por ejemplo, estas habilidades son relevantes al inicio de la escolarización ya que permiten comprender las instrucciones del aula, así como participar activamente en situaciones de lectura grupal o individual (Sénéchal y LeFevre, 2002). Las actividades formales realizadas en el hogar implican una intencionalidad de enseñanza explícita por parte de los adultos, dónde asumen un rol activo en la enseñanza del código escrito, promoviendo el reconocimiento de letras, sonidos y palabras. La evidencia de Sénéchal y LeFevre (2002; 2006) sugiere que estas prácticas específicas están asociadas con el desarrollo de habilidades de lectura fundamentales como la decodificación, y sus efectos se extienden hasta la Educación Primaria. Martini y Sénéchal (2012) enriquecen esta comprensión al mostrar que los padres aprovechan contextos cotidianos de exposición al código escrito incluido en envases, carteles o etiquetas para la estimulación. Esta flexibilidad en los contextos de enseñanza sugiere que la alfabetización en el hogar no ocurre exclusivamente en espacios predefinidos, sino como parte integral de la vida familiar.

Inspirados en el modelo de alfabetización de Sénéchal y LeFevre (2002), Skwarchuk et al. (2014) y Skwarchuk y LeFevre (2015) desarrollaron un modelo específico para caracterizar el ambiente matemático del hogar (*Home Numeracy Model*), diferenciando entre las prácticas formales que comprenden aquellas en las que los adultos tienen una intención explícita de enseñar contenidos matemáticos, como practicar sumas, enseñar a contar o identificar números y las prácticas informales que se vinculan con situaciones cotidianas o lúdicas donde la exposición a conceptos numéricos ocurre de manera casual, como en el juego con dados, cocinar, clasificar objetos.

2.3 Exploraciones cualitativas del ambiente de aprendizaje del hogar

En los últimos años, diversos estudios han explorado las representaciones y experiencias relativas a la PPE y la estimulación de habilidades preacadémicas en el hogar desde un enfoque cualitativo, fundamentalmente a través de entrevistas y grupos focales con los adultos referentes.

2.3.1 Creencias sobre la preparación para la escolarización y habilidades preacadémicas

Un estudio realizado por Barbarin et al. (2008) con familias de diferentes estatus económicos en Estados Unidos, identificó que la mayoría de las creencias parentales sobre la PPE se centraban en el conocimiento nominal, es decir, la capacidad de nombrar letras, números, colores y objetos. Complementariamente, Liang et al. (2020), en su estudio con familias de diferentes etnias que viven en Nueva York, encontró que las familias priorizaban

el desarrollo de habilidades en lectura, escritura y matemáticas, como escribir oraciones, leer libros, conocer el abecedario y contar.

Otros estudios cualitativos previos han explorado las creencias parentales específicamente asociadas a la alfabetización (González et al., 2019; Morgan et al., 2009; Sawyer et al., 2016). González et al. (2019), en su estudio de familias nativas mexicanas, encontró que las familias valoraban el disfrute como un componente esencial en el proceso de aprendizaje y como un medio para fomentar la motivación. Además, destacaban ciertos logros al finalizar el año escolar y el compromiso parental para fomentar diversas actividades de lectura. Algunas de estas expectativas estaban asociadas a que sus hijos pudieran leer frases completas, reconocer colores, deletrear el abecedario, reconocer las letras y escribir sus nombres (González et al., 2019; Morgan et al., 2009; Sawyer et al., 2016). Las familias consideraban que las actividades de lectura, así como la interacción social con los libros, ayudaban a los niños a aprender a leer y a fortalecer las habilidades lingüísticas (González et al., 2019; Sawyer et al., 2016). Para fomentar el desarrollo de estas habilidades de alfabetización se utilizaban prácticas y rutinas tales como la exposición repetida al lenguaje oral y escrito, el incremento de la longitud del libro, deletrear el abecedario, la utilización de ilustraciones para extraer significados y comprender el texto, conocer el nombre de los colores, reconocer palabras a primera vista, y la combinación de fonemas (González et al., 2019; Jarrett et al., 2015; Sawyer et al., 2016).

Esto se encuentra bien detallado en el estudio de Jarrett et al. (2015) dónde se analizaron las prácticas que las madres afroamericanas estadounidenses de bajos recursos abordaban en alfabetización, entre ellas el dominio del abecedario, el reconocimiento de palabras y letras, así como estrategias como mostrar, contar o señalar a través de colores como estímulos para reconocer las palabras. A su vez también afirmaban poseer preocupaciones como la dificultad del niño para comprender palabras de sílabas cortas, o el reconocimiento limitado de letras (González et al., 2019).

Respecto a las creencias sobre el desarrollo matemático, Susperreguy et al. (2025), en su estudio con familias de preescolares en Chile, referían a cómo las actitudes influyen en las creencias sobre el aprendizaje: mientras algunos cuidadores consideraban que la enseñanza matemática corresponde exclusivamente al centro educativo, otros se sentían responsables de promover aprendizajes desde el ámbito familiar. En lo que refiere a las expectativas educativas de las familias, promovían con mayor frecuencia las actividades formales. Del estudio se desprende que se valora la incorporación de contenidos numéricos en la vida cotidiana en interacciones colaborativas y significativas entre adultos y niños (contar objetos al cocinar, usar juegos con números, comparar cantidades o leer el calendario, identificar formas o comparar cantidades durante los traslados, recursos visuales como números pegados en espacios del hogar), así como la atención a los

intereses individuales del niño. Los autores advierten, además, que existe una tendencia a privilegiar la alfabetización por sobre la numeración en las familias entrevistadas, lo que puede limitar las oportunidades de aprendizaje matemático temprano (Susperreguy et al., 2025), aspectos también reportados en estudios de corte cuantitativo (Skwarchuk et al., 2014; Skwarchuk y LeFevre, 2015).

2.3.2 Prácticas orientadas a la preparación para la escolarización y la estimulación de habilidades preacadémicas

Diversos estudios se han interesado por explorar en forma cualitativa cómo las familias de distintas culturas y contextos socioeconómicos desarrollan estrategias para preparar a sus hijos para el tránsito hacia la Educación Primaria (Coba-Rodríguez y Jarrett, 2020; Elliott y Bachman, 2023; Jarrett y Coba-Rodríguez, 2017; 2018; Kang et al., 2024; Xie y Li, 2018). En dos estudios referidos a familias latinas y afroamericanas de bajos ingresos en Estados Unidos, las madres reportaron que una de las principales prácticas que desarrollaban era la lectura compartida de libros (Coba-Rodríguez y Jarrett, 2020). La preparación de la escolarización se realizaba a través de interacciones cotidianas basadas en el conteo, recitado del abecedario, promoción de actividades lúdicas y escritura del nombre (Coba-Rodríguez y Jarrett, 2020; Jarrett y Coba-Rodríguez, 2018).

Es interesante destacar uno de los hallazgos de Jarrett y Coba-Rodríguez (2018), en relación a la intención materna de preparar activamente a sus hijos para la escuela anticipando algunas características de esa experiencia. En concreto, las madres describían a sus hijos el nuevo contexto físico y social en dónde iban a estar, incluyendo visitas a la escuela, así como también anticipaban rutinas. Otras hicieron hincapié en la diferencia entre la etapa preescolar y la escuela primaria, advirtiendo la disminución del tiempo destinado al juego y las siestas. En otro estudio, Coba-Rodríguez y Jarrett (2020) mencionaban que actividades como el dibujo y el trazado de letras y números ayudaban a los niños a desarrollar la motricidad fina. Por su parte, en el estudio de Kang et al. (2016) las familias valoraban tanto las rutinas como la lectura diaria, escritura guiada y elaboración de cuentos, juego simbólico, así como promover habilidades matemáticas fuera del contexto del hogar.

Las madres latinas del estudio de Jarret et al. (2015) en particular, promovían la lectura independiente en contextos de imitación y juego, destacando el valor de los libros como herramientas clave en la adquisición de competencias de lectura. A medida que los hijos crecían, las familias tendían a elegir libros más extensos y a dedicar más tiempo a la lectura con el objetivo de fomentar el diálogo y profundizar las experiencias de lectura. Además, mencionaban la importancia de los juegos, la participación en tareas domésticas como contextos significativos para el desarrollo del lenguaje (González et al., 2019; Sawyer

et al.,2016). En el estudio de González et al. (2019) también reconocían la importancia de corregir el uso inadecuado del lenguaje. Las madres estaban atentas a cómo sus hijos hablaban y ofrecían correcciones de manera sutil para mejorar su pronunciación y ampliar su vocabulario. Por ejemplo, evitaban el uso de diminutivos y modismos.

Es importante destacar que la lectura compartida en muchos casos forma parte de la rutina familiar, ya que esta práctica cotidiana era un determinante por ejemplo a la hora de ir a dormir. Más allá de su función educativa, las familias le atribuían un valor simbólico en la consolidación de vínculos afectivos y en la construcción de una identidad familiar. La lectura compartida se incorpora así en las rutinas diarias, no solo como una actividad estructurante del día a día, sino también como una forma de "hacer familia", reforzando valores, roles y dinámicas internas (Hall et al.,2018). Las familias no solo promovían la lectura compartida, sino que también ayudaban en la exploración autónoma de los libros, incluso cuando los niños aún no habían desarrollado habilidades de decodificación, fortaleciendo así su relación con el texto y su autonomía. Aunque muchas de estas prácticas no son identificadas explícitamente como estrategias educativas, implican interacciones verbales que enriquecen el lenguaje. Algunas madres, por ejemplo, empleaban preguntas abiertas o repetían palabras nuevas para facilitar su adquisición, haciendo un uso implícito de técnicas de estimulación del lenguaje. Asimismo, el establecimiento de rutinas de lectura y la disposición de otros adultos para apoyar estas prácticas reflejan un compromiso familiar con el desarrollo del lenguaje (González et al., 2019; Sawyer et al., 2016).

Con respecto al desarrollo de prácticas de estimulación en el área de matemáticas, Cahoon et al. (2017), en Irlanda del Norte, identificó que la mayoría de las actividades matemáticas en el hogar eran predominantemente espontáneas e informales. Los padres tendían a subestimar su rol en la enseñanza de las matemáticas, dando prioridad a la alfabetización, y eventualmente los adultos no mostraban una percepción explícita de que estaban enseñando matemáticas en su vida diaria (por ejemplo, al contar alimentos o al jugar). Este estudio fue replicado en contextos latinoamericanos (Cahoon et al., 2024), con muestras de México y Cuba, lo que permitió observar tanto elementos transculturales como diferencias culturales en la configuración del ambiente matemático del hogar. En ambos países se encontró que las experiencias numéricas eran mayoritariamente informales y que las familias valoraban la matemática como conocimiento clave para el futuro de sus hijos. Algunos estudios de corte cuantitativo también advierten que las prácticas de numeración suelen recibir menos atención en el hogar que las actividades de lectura, por lo que proponen diseñar estrategias específicas para visibilizar y fortalecer la estimulación matemática temprana en entornos familiares (de León et al., 2021; Skwarchuk et al., 2014; Skwarchuk y LeFevre, 2015).

2.4 Percepción del rol parental y limitaciones para el ejercicio de la estimulación en el hogar

Al identificar sus limitaciones para el ejercicio de la estimulación en el hogar, una dimensión clave reportada por los participantes en diversos estudios fue la escasez de tiempo por las jornadas laborales por su repercusión en la organización de las rutinas del hogar. Aunque las familias admiten que deben sortear los tiempos laborales, manifestaron el compromiso con la estimulación en el hogar (Elliott y Bachman, 2023; Liang et al., 2020; Sawyer et al., 2016; Xie y Li, 2018).

Por su parte, Miller (2014) encontró que las familias de bajos recursos en Estados Unidos que transitaban por primera vez el ingreso de un hijo al sistema escolar indicaron mayores niveles de ansiedad, desconocimiento y dificultades para solicitar apoyo comparado con familias que ya habían experimentado otras experiencias de transición escolar con hijos mayores. Por el contrario, las familias con experiencia previa en el sistema educativo mostraron mayor capacidad de anticipación y adaptación.

2.5 Familia extensa

En algunos estudios, las madres participantes destacaron que los hermanos mayores no solo estimulaban a los más pequeños, también asumían roles activos en la alfabetización. Asimismo, algunas madres reconocieron que sus experiencias con hijos mayores influyeron en la modificación de sus creencias y prácticas de alfabetización con los hijos menores (González et al., 2019; Sawyer et al.,2016).

El involucramiento de otros miembros de las familias fue mencionado en el discurso parental en diversos estudios, incluyendo, además de hermanos, miembros de la familia extensa, y agentes externos como cuidadores contratados y los médicos pediatras (Coba Rodríguez y Jarrett, 2020; Jarret et al., 2015; Sawyer et al., 2016; Xie y Li, 2018). Respecto a agentes extrafamiliares, Gónzalez et al. (2019) encontró que las familias se percibían como aliados de las maestras. Algunos describieron su papel como un puente entre la escuela y el hogar para favorecer el progreso académico.

2.6 Recursos

Las familias mencionaron el uso de recursos materiales disponibles en el hogar y en sus comunidades. Entre los recursos empleados, se identificaron materiales como rompecabezas, puzzles, plastilina, pizarras y material audiovisual. En el ámbito de la

alfabetización, las familias incorporaron actividades como escritura en pizarras, el uso de tecnologías digitales y la lectura de libros. Las plataformas digitales también fueron una fuente relevante para acceder a cuentos, canciones y videos. Se mencionó que la forma de adquisición de los mismos fue por cuenta propia, préstamo de bibliotecas comunitarias y acceso a recursos escolares gratuitos (Jarrett y Coba-Rodríguez, 2018; Elliott y Bachman 2023; González et al., 2019; Morgan et al., 2009; Sawyer et al.,2016).

Este estudio

Existen diversos estudios a nivel internacional que han documentado la relación entre el ambiente de aprendizaje en el hogar y el desarrollo infantil. No obstante, se reconoce la necesidad de capturar las especificidades culturales, ya que las prácticas familiares y los recursos disponibles varían según el contexto. Si bien existen algunos antecedentes en América Latina (Cahoon et al. 2024; Susperreguy et al., 2025), abordar esta temática en el contexto uruguayo resulta relevante tanto para el desarrollo de intervenciones pertinentes como para la construcción de instrumentos estandarizados culturalmente adecuados.

Este estudio tiene por objetivo realizar una exploración inicial de las representaciones y experiencias de los adultos responsables referidas al ambiente de aprendizaje en el hogar en la primera infancia en el contexto de Uruguay. Específicamente se propone:

- Explorar las creencias y prácticas de estimulación del desarrollo en el contexto de la transición hacia la Educación Primaria.
- Profundizar en sus creencias y prácticas específicamente referidas al ambiente de alfabetización y al ambiente matemático del hogar.

3. Método

3.1 Participantes

Participaron de este estudio nueve cuidadores principales (siete madres y dos padres) de niños de cuatro a seis años. El criterio de inclusión para la participación consistió en que el niño se encontrara cursando Nivel 5 de Educación Inicial en marzo 2025 en Uruguay. Se decidió delimitar la cantidad de participantes siguiendo el marco temporal previsto para el trabajo final de grado, para así ofrecer garantías del análisis adecuado de las entrevistas y que no se vea comprometida la capacidad analítica.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes

	n	*M(DE)*	Rango
Parentesco			
Madre	7		
Padre	2		
Departamento			
Montevideo	6		
Canelones	2		
Salto	1		
Sexo niño			
Femenino	6		
Masculino	3		
Edad adulto	9	37(4,69)	29-46
Nivel educativo adulto			
Ed. Media básica	2		
Ed. Media superior	4		
Ed. Terciaria no universitaria	2		
Ed. Terciaria universitaria	1		
Menores en el hogar			
Un menor	3		
Dos menores	5		
Tres menores o más	1		
Libros			
10 o menos	1		
20 o menos	2		
30 - 50	5		
300	1		

3.2 Procedimiento

Este estudio se realiza en el marco del proyecto “Calidad de ambiente de desarrollo y su influencia sobre las habilidades cognitivas en la primera infancia”. El proyecto cuenta con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología, y se les solicitó a los adultos participantes el consentimiento informado. Los cuidadores fueron reclutados a través de un flyer publicitado en redes sociales. La participación en este estudio involucró entrevistas individuales semi estructuradas con un diseño cualitativo. Las entrevistas fueron llevadas a cabo mediante la plataforma Google Meet, fueron grabadas por audio para su posterior transcripción, y tuvieron una duración de entre 23 y 39 minutos.

A partir de una revisión de artículos internacionales se extrajeron protocolos de entrevista ya existentes (Elliott y Bachmann, 2024; González et al., 2019; Jarrett y Coba-Rodríguez, 2019; Sawyer et al., 2018) para ser posteriormente seleccionadas según la pertenencia a nuestros objetivos. En este estudio la entrevista estuvo dividida en cuatro bloques temáticos con un total de 26 preguntas referidas al ambiente de aprendizaje en el hogar. Los bloques temáticos confeccionados fueron denominados: PPE (5 preguntas), Lenguaje y alfabetización (9 preguntas), Comparación con Experiencias Matemáticas (9 preguntas) y Cierre (3 preguntas). Para validar las preguntas traducidas del inglés al español, se tradujeron las preguntas originales al español, y luego una persona competente en ambas lenguas, a partir de la primera traducción, reescribió la pregunta para verificar su congruencia.

Cuestionario sociodemográfico

De forma complementaria, se administró un cuestionario sociodemográfico en forma online específicamente diseñado para este estudio.

3.3 Análisis de datos

El proceso de codificación y análisis de los contenidos de las entrevistas siguió el enfoque de análisis temático propuesto por los autores Braun y Clarke (2010), que consiste en seis fases: (1) Familiarizarse con los datos (2) Generación de códigos iniciales (3) Búsqueda de temas (4) Revisión de los temas (5) Definición y denominación de los temas (6) Elaboración del informe. En la fase de familiarización con los datos (fase 1), luego de la realización de las entrevistas a madres y padres, las mismas fueron transcritas de manera textual. Esta fase consistió en identificar ideas preliminares y establecer una primera

conexión con los discursos de las familias. Una vez transcritos los datos, se inició un proceso de codificación en el programa de software Dedoose v.10.0.35 (SocioCultural Research Consultants, 2025), buscando congruencias con los lineamientos temáticos que se venían trabajando, considerando códigos preexistentes en antecedentes cercanos a este estudio, e introduciendo nuevos códigos emergentes a partir del contenido de las entrevistas (fase 2). La codificación se organizó en tres bloques temáticos: PPE, Ambiente de Alfabetización y Ambiente Matemático. Dentro de cada bloque se identificaron subcategorías vinculadas a creencias y prácticas parentales, y se unificaron códigos redundantes o con significados equivalentes. Los códigos generados se agruparon en temas preliminares que representaran patrones significativos dentro de cada bloque (fase 3). Esta etapa permitió visualizar las primeras representaciones temáticas que estructurarían el análisis. Posteriormente (fase 4), se revisaron los temas preliminares para asegurar su coherencia interna y su correspondencia con los datos transcritos. Luego se procedió a redefinir los temas seleccionados asignándoles denominaciones que reflejaran con mayor exactitud su contenido (fase 5). Finalmente, se elaboró el informe de resultados (fase 6), integrando los temas definidos con extractos representativos de las entrevistas.

4. Resultados

Tabla 2

Temas, códigos generados y descripción de códigos

Tema	Categoría	Código	Descripción
Creencias y expectativas de los cuidadores	Relativos a la PPE	Aprendizaje espontáneo a partir del ambiente	Creencias que refieren a que el niño aprenderá en forma espontánea a partir de los estímulos del ambiente
		Experiencias con hermanos mayores	Influencia de experiencias educativas previas transitadas con sus otros hijos
		Escolarización previa	Cómo la escolarización previa a la Educación Inicial influye en el desarrollo del niño
		Lenguas extranjeras	Referencias a experiencias de aprendizaje que involucran otro idioma
		Transición de nivel 5 a primaria	Percepción y representaciones de los padres sobre cómo viven esta transición y cómo los niños lo afrontan
	Hitos del área de lenguaje/alfabetización	Hitos del área de lenguaje/alfabetización	Creencias sobre las habilidades de alfabetización que el adulto considera que el niño debiera desarrollar en esta etapa

Tema	Categoría	Código	Descripción
	Hitos área de matemáticas	Hitos del área de matemáticas	Creencias sobre las habilidades matemáticas que el adulto considera que el niño debiera desarrollar en esta etapa
	Hitos del desarrollo socioemocional	Hitos del desarrollo socioemocional del niño	Creencias sobre la capacidad de generar vínculos y empatía
	Hitos del desarrollo de la autorregulación	Hitos del desarrollo de la autorregulación del niño	Regulación cognitiva, emocional y comportamental.
Prácticas de estimulación en el hogar	Contextos de actividad y experiencias familiares	Contextos de actividad	Contextos en los que se ofrecen oportunidades de aprendizaje; ej. lectura compartida de cuentos, cocina, actividades fuera del hogar, artesanía y plástica, etc.
		Corresponsabilidad en el cuidado	Distribución de tareas, actividades y responsabilidades en la crianza
	Interacciones orientadas al desarrollo del lenguaje y a la alfabetización	Interacciones orientadas al significado	Actividades que se enfocan en el intercambio de significados en contextos de la lectura
		Interacciones orientadas al código escrito	Actividades que se enfocan en las características y convenciones del código escrito
	Interacciones orientadas al desarrollo matemático	Interacciones orientadas al desarrollo matemático	Actividades en las que está implicado el pensamiento matemático
	Frecuencia y sistematicidad de las prácticas	Frecuencia y sistematicidad de las prácticas de estimulación	Prácticas establecidas como rutinas y referencias a frecuencias de las mismas
Percepción del rol parental en el desarrollo del niño	Rol en la transición de Educación Inicial a Primaria	Atención a los lineamientos ofrecidos por la maestra	Rol parental asociado a complementar o dar continuidad a la propuesta educativa del centro escolar
		Responsabilidad parental	Referencias a lo que identifican como responsabilidad parental en la estimulación del desarrollo
	Autovaloraciones	Autovaloraciones relacionadas al rol parental	Autopercepciones del adulto con respecto a su rol en la transición escolar
	Aspectos que perciben como influyentes	Actitudes parentales hacia el dominio	Referencias a cómo sus actitudes hacia un dominio específico eventualmente influyen sobre el tipo de apoyo ofrecido
		Interés del niño	El interés del niño sugiere a los padres el tipo de actividad a realizar, y en qué momento implementarlas

Tema	Categoría	Código	Descripción
	Facilitadores y obstaculizadores dentro del rol parental	Rutina, trabajo y estudio	Disponibilidad de tiempo del adulto, tiempo compartido con el niño
		Tener a cargo otros hijos	Referencias como facilitador u obstaculizador a la hora de apoyar el aprendizaje del niño
Fuentes de información, recursos e influencias externas	Materiales del hogar y formas de acceso	Libros	Recursos y prácticas del hogar para fomentar el aprendizaje de los niños
		Otros materiales del hogar	Otros elementos que existen el hogar y apoyan la alfabetización y las matemáticas
		Juegos	Recursos y prácticas del hogar para fomentar el aprendizaje de los niños
		Formas de acceso a los materiales del hogar	Ej. Compra o regalos/herencia de libros y/o materiales físicos
	Recursos y variedad de experiencias fuera del hogar	Experiencias fuera del hogar	Experiencias de aprendizaje fuera del hogar
	Agentes influyentes	Comparar experiencias con hijos mayores	Referencias a antecedentes de crianza de hijos mayores
		Comparar habilidades con otros niños del núcleo extra familiar	Los padres comparan las habilidades adquiridas o no de sus hijos con sus pares del núcleo extrafamiliar
		Fuentes de información	Influencia de la familia, profesionales de la educación y profesionales de la salud
		Intercambio con otras familias	Los padres contrastan estrategias utilizadas por otras familias y/o antecedentes de su propia crianza
	Experiencias vinculadas al uso de la tecnología	Uso de tecnologías	El uso de cualquier tipo de medio electrónico como oportunidad de aprendizaje, ya sea observando y/o participando en actividades interactivas.

4.1 Creencias y expectativas de los cuidadores

A partir de la pregunta general sobre cómo describirían a un niño que está preparado para ingresar a la Educación Primaria, los cuidadores mencionaron diferentes hitos.

4.1.1 Hitos del desarrollo de la autorregulación y disposición para el aprendizaje

Una de las dimensiones más reiteradas en los relatos de los cuidadores para la transición escolar fue la adquisición de autonomía e independencia personal, especialmente en actividades básicas asociadas a la higiene y uso de servicios sanitarios, seguimiento de las instrucciones del docente y la capacidad de adaptarse a nuevos espacios sin compañía de referentes familiares. También se valora la capacidad de regulación emocional en comparación con etapas anteriores del desarrollo. Aunque se reconoce que esta habilidad aún está en formación, se percibe como un hito esperable para iniciar la escuela. Otra similitud es la importancia del ajuste de la conducta al espacio escolar formal, que incluye el desarrollo de hábitos, disciplina, capacidad de regulación comportamental y atención sostenida, particularmente el permanecer sentado durante periodos prolongados y seguir consignas:

> Que sea lo más independiente posible dentro de más que nada de no sé, de cosas personales, como ir al baño, poder desenvolverse ahí lo mejor posible porque a esa edad entiendo yo que todavía están (...) aprendiendo, digamos, pero ta es lo más independiente posible en esas cosas y bueno (...) que también puedan manejarse quedándose (...) como pasa nivel cuatro ahora que es el nivel cinco, pero bueno, (...) ya se quedan solitos (...) y bueno, van aprendiendo todas esas ese tipo de actividades sociales, ¿no? (E4)

En esta misma línea, se destaca la necesidad de que los niños reconozcan y acepten la figura de autoridad del docente como parte de su disposición a aprender.

4.1.2 Hitos del desarrollo socioemocional

Siete cuidadores destacan la importancia de los aspectos socioemocionales en la PPE. En particular, los cuidadores valoran la capacidad del niño para establecer vínculos sociales y contar con una base afectiva sólida desde el entorno familiar.

Cinco cuidadores mencionan que la habilidad para socializar y establecer relaciones positivas con pares y docentes es clave para la adaptación escolar: (ej. E9: *"…que pueda sociabilizar con niños de su de su par, con niños de su edad, eh bueno, que sepa compartir.")*

Un cuidador menciona los valores transmitidos en el hogar, como el respeto, el cuidado y la empatía, como elementos que fortalecen el desarrollo socioemocional del niño: (ej. E8: *"...Un niño que tenga una buena contención familiar. Un niño que esté con sus papás presentes. Yo creo que está apto como para empezar la escuela.")*

4.1.3 Hitos del desarrollo del lenguaje y alfabetización

Consultados sobre los aspectos relevantes para el tránsito escolar, cinco cuidadores coinciden, a través de sus distintos relatos, en destacar la relevancia que dan a las habilidades tempranas de alfabetización. Se menciona en particular, la importancia de que los niños puedan escribir su propio nombre así como palabras simples, reconocer letras por su nombre y su sonido, conocer la serie numérica, entre otros (ej. E3: "*…creo que en primer lugar un niño que (...) sabe escribir por lo menos su nombre. Eh, seguramente la mayoría de las cosas capaz que algo más, mamá, papá o (...) bueno, como lo básico.";* ej. E2. *"Pero X sabe contar, sabe las letras… De repente no sabe leer, pero las identifica y saben cómo (...) suenan…").* Asimismo, mientras algunos cuidadores ponen el foco fundamentalmente en los aspectos del código escrito (conocimiento de letras, números, escritura del nombre), tres cuidadores hacen referencia a la producción oral y la capacidad de comunicación como parte del proceso de transición escolar.

Los cuidadores destacan el valor de la escolarización temprana como favorecedores del aprendizaje académico, así como también facilitador de la transición escolar:

> Como te digo que suma un montón la base de aprendizajes de la casa y también la escolarización eh temprana. Me parece que eso también es como que a ella (..) la (...) ayuda más allá de que es una niña que de verdad tiene mucha apertura al conocimiento (E9).

No obstante, cuando se les preguntó específicamente sobre logros en la alfabetización al finalizar nivel 5, dos cuidadores más coinciden en considerar el reconocimiento de letras, la escritura del nombre propio o la escritura de palabras simples (abuelo, tía, mamá y papá) como logros deseables y posibles en el aprendizaje durante esta etapa.

Tres cuidadores agregan en destacan el valor del disfrute e interés del niño en el proceso de aprendizaje:

> Hubo momentos que no quiso…Pero ponele ya hace un tiempo que (...) retomó él por su cuenta todas las noches nos vamos a acostar y él va, saca un libro, nos acostamos y hay que leer el libro. Leemos el libro y me pregunta, "¿Viste y esta letra que cuál es?" y ¿viste? y estamos rato (E3).

Además, tres cuidadores expresan deseos de que sus hijos tengan avances en el desarrollo, pero sin identificar objetivos de salida específicos:

> Y yo creo que todos los niños tienen su tiempo. Cada uno va acorde a (...) su tiempo, o sea, yo no pretendo que X me salga leyendo del jardín porque (...) hay niños que lo han logrado, hay niños que lo hacen, hay niños que no. (...) no no pretendo apurarla, yo creo que cada uno tiene su (...) tiempo, su manera. (E6)

4.1.4 Hitos del desarrollo matemático

En lo que refiere al desarrollo matemático, a partir de la pregunta general sobre PPE, los aspectos mencionados fueron los siguientes: Cuatro cuidadores coinciden en que el niño debe lograr un reconocimiento inicial de dígitos y conocer la serie numérica (ej. E3: *“Eh, qué sabe contar, por lo menos, mínimo hasta el 10, no sé, supongo yo.”)*

Un cuidador destaca la importancia de practicar y reforzar el recitado de la serie numérica de manera progresiva: (ej: E5: *“…Yo lo describiría reconociendo, los números, sobre todo…Pero la incentivo de esa manera y empezar a contar. Ya un poco cada día un poco más hasta el 20, hasta el 30, hasta el 40 y así todos los días.”).* También se relaciona la ausencia de conocimientos básicos en este dominio con posibles dificultades en la escolarización, lo que sugiere una percepción de los hitos matemáticos asociados al éxito académico.

Consultados específicamente sobre hitos del desarrollo matemático, los cuidadores agregan que creen que los niños debieran alcanzar un nivel inicial de comprensión de las

operaciones básicas, especialmente la suma. Varios cuidadores mencionan expresamente su deseo de que sus hijos e hijas aprendan a sumar y en menor medida, también a restar: *(ej. E9: "Creo que tiene una habilidad de sumar eh y y de restar números ehm no cifras de dos números, ¿no? Pero yo creo que del uno al 10 es una niña que que sabe eh sumar y restar.)* En algunos casos, estas habilidades son asociadas a su utilidad en situaciones de la vida cotidiana: (ej. E8: *"Bueno, que sea capaz de sumar y restar bien y que eh, ta que se pueda dar cuenta cuando le dan un vuelto, por ejemplo, que sea capaz de resolverse.")*

4.2 Prácticas de estimulación en el hogar

4.2.1 Contextos de actividad y experiencias familiares

Los cuidadores reportaron una amplia variedad de contextos en los que, desde su perspectiva, ocurren experiencias relevantes para la transición escolar. Se destacan actividades dentro del hogar, como la lectura de cuentos, el dibujo, la pintura, la cocina y los juegos de mesa, pero también prácticas que ocurren fuera del hogar, como visitas a plazas, paseos al aire libre, actividades con otros miembros de la familia extensa (ej. abuelos, tíos), y experiencias sociales con otros niños. Estas situaciones son descritas como oportunidades para conversar, explorar, observar, o participar activamente en situaciones cotidianas:

> Yo creo que un poco todo, como que en general eso lo prepara para para la escuela y para para la vida también desde el hecho de… yo qué sé… salir a pasear y proponer eh cosas que él pueda experimentar ciertas cosas, un paseo, no sé, un baño en la playa ahora que era verano en un lugar diferente, contacto con la naturaleza, y juego al aire libre…También, no sé, eh… dibujar, escribir, acá en casa a pintar, eh… mirar alguna película o documental, leer cuentos antes de dormir… (E2).

Por ejemplo, un cuidador menciona que su hija disfruta cuando participa de deberes junto a sus hermanos mayores: (ej. E6: *"…bueno X tiene más hermanos más grandes. Eh, entonces (...) cuando (...) se ponen a hacer trabajos, ella quiere. Entonces, a ella también se le ponen deber, tareas…")*

Dentro del hogar, algunas familias también señalan rutinas como cocinar o el armado de juegos con dinero ficticio como espacios donde surgen espontáneamente situaciones que habilitan el aprendizaje: (ej. E6: "*Está también lo cotidiano, por ejemplo, no*

sé, de ir a hacer una torta y decirle, "¿Cuántos huevos lleva la torta?" Y poner en la receta que están los números…")

4.2.2 Interacciones orientadas a la estimulación del lenguaje y la alfabetización

Las interacciones orientadas al significado aparecen especialmente en torno a la lectura compartida de cuentos. Los cuidadores describen rutinas donde los niños participan activamente en situaciones de lectura:

> Cuando se acuesta la noche, el momento (...) de compartir con los padres de abrir un libro, cuando son chiquitos obviamente que por ahí no entienden la la interpretación de la redacción, pero sí las fotos y ella hoy si vamos a en ruta eh ella te pide llevar un libro, por más de que ella no lo lea (E9).

También se mencionan prácticas que promueven la expresión emocional y el desarrollo del lenguaje oral o el uso de libros para acompañar procesos de cambio familiar, como la llegada de un hermano. Estas interacciones también se extienden al juego y al intercambio cotidiano: se identifican prácticas como hablar sobre lo aprendido en la escuela, explorar intereses espontáneos del niño (pájaros, peces, ajedrez), o conversar sobre temas que surgen durante las actividades:

> Lo mismo con los pájaros. Él muy copado, siempre está ocupado con los pájaros. Y ahí fui yo que me acordé que tenía en la casa de mis padres había dejado una guía de aves que tenía de cuando yo trabajaba en una librería (E7).

Las interacciones con foco en el código escrito aparecen en diversas formas, muchas veces integradas en actividades lúdicas. Se destacan situaciones de enseñanza de letras y palabras, como la escritura del nombre, el reconocimiento de letras iniciales de nombres propios y familiares: (ej. E3: *"…Y bueno, últimamente hemos estado practicando el tema de (...) escribir el nombre porque si bien algunas letras le salen eh… no las escribe en orden, por ejemplo, todavía. O algunas se saltea.")*

También remiten al modelado adulto de la escritura, e identificación de letras en carteles o en la televisión:

> Pero tendríamos que empezar a hacer un poco más sí pero yo creo que eso, buscar o en los carteles o en mismo en la televisión o en esos lados este que vaya encontrando palabras y eso (E4).

También se observa una reflexión explícita de las familias sobre los métodos utilizados: un cuidador menciona haber cambiado su forma de enseñar las letras, pasando de nombrarlas por su nombre a usar su sonido:

> Entonces, ahora cuando le cuando le voy deletreando las (...) letras del nombre de ella para que vaya escribiendo (...) o para que las copie cuando se las nombro, no se las nombro más por cómo se llaman, se las nombro por cómo se pronuncia (E3).

4.2.3 Interacciones orientadas al desarrollo matemático

En el caso de las matemáticas, las familias describen interacciones orientadas al recitado de la serie numérica, la composición y descomposición de cantidades y de correspondencia uno a uno en actividades cotidianas como cocinar, comprar, jugar con bloques, o resolver juegos de mesa:

> Me ha pasado de que (..) dice eh quiero quiero comprar tres chupetines, (...) por ejemplo, ¿no?...Y le digo, "Bueno, ¿para quién?" Entonces me nombra de repente tres personas. Y eso me da a mí como la pauta de que ella se da cuenta que, o sea, sumó, ¿me entendés? Que son tres personas y que necesita tres chupetines para cubrir las tres personas (E5).

El uso de elementos concretos como sus dedos, caramelos, cubos, billetes de juguete, pizarras facilitan la construcción de estos conceptos. Algunos cuidadores también aprovechan contextos externos como identificación de números en la calle, para generar aprendizajes:

> Desde que vos vas a sacar un número en la fiambrería tiene que saber el número o bueno, este tema de que no es un tema que (...) sea que me interese que él aprenda en este momento, pero eh por ejemplo, el dinero, contar, sumar, restar, cuánto es esto, lo otro (E2).

4.2.4 Frecuencia y sistematicidad de las prácticas

Las prácticas reportadas no son aisladas, sino que la mayoría de cuidadores mencionan que ciertas actividades (como la lectura de cuentos, la cocina o el juego con números) forman parte de rutinas estables. En particular, la lectura antes de dormir aparece como una práctica habitual:

> Anoche ¿Cuál leímos? Tenemos muchos de Susana Olaondo y le gusta pila. Ayer leímos uno de ella…Este, sobre un perrito y la pelota que se perdía. Y estaba re copado buscando a ver dónde estaba la pelota, dónde estaba el perrito, no sé qué y ta ahí hablando de los colores de los perros. Todos los días es una diferente (E7).

Asimismo, algunos adultos reconocen haber aumentado la frecuencia de ciertas actividades tras detectar por ejemplo dificultades en la motricidad fina o necesidades específicas de sus hijos:

> O si veo que (...) no le sale mucho, bueno, ta, le hago con puntitos para que ella vaya uniendo los puntitos. Creo que eso ya es como más de nuestra época. No sé si lo seguirán usando o no, pero bueno. Eh, supongo que funciona también el tema del trazado de las letras (E3).

En cuanto a la corresponsabilidad en la crianza y la distribución de tareas, dos madres destacan el papel del padre como referentes que participan de actividades lúdicas, en esta misma línea también fueron mencionados los abuelos y algunos hermanos mayores.

4.3 Percepción del rol parental en el desarrollo del niño

4.3.1 Rol en la transición de educación inicial a primaria

A partir de la pregunta sobre en qué rol se percibían con relación a la transición escolar, los cuidadores entrevistados coincidieron en la importancia de acompañar a sus hijos en el proceso, aunque con distintos niveles de involucramiento. Algunos cuidadores se reconocen como colaboradores de la escuela para reforzar los aprendizajes (ej. E5: *“Mi rol yo creo que el rol es de ayuda en realidad. De apoyo y ayuda. Tampoco es ir queriendo de que ella (...) con 6 años sepa multiplicar, no adelantarla, sino ayudarla a en la etapa en la que va a estar…”)*, mientras que otros consideran que su función principal es brindar

contención emocional y apoyo en lo cotidiano: (ej. E7: *“O sea, yo intento que que lo pase y lo disfrute de la mejor manera y creo que el rol nuestro de padres es acompañarlo, intentar no forzar cosas que creo que se van a dar a su tiempo.”)*

Los adultos responsables también enfatizan la importancia de anticipar y explicar los cambios esperables, como nuevas rutinas, exigencias académicas, o la disminución del componente lúdico del jardín, así como también incorporan elementos simbólicos y concretos del entorno físico, como el cambio de edificio escolar o el uso de la túnica blanca en lugar de la de cuadros.

En general, el rol parental se concibe como complementario al del docente, y algunos padres se posicionan como "apoyo a la maestra" reforzando lo trabajado en el aula sin intentar adelantarse a los contenidos escolares.

> Yo me veo en el rol de apoyo, porque creo que ta como es la maestra la que más va ahí, y yo voy apoyando haciendo ahí en lo que más o menos veo que es lo que van porque tampoco la quiero apurar (...), no la quiero avanzar entonces ta como que la maestra es la que va a ir más o menos y que va (E6).

4.3.2 Facilitadores y obstaculizadores de la estimulación

Los facilitadores más frecuentes mencionados por los cuidadores incluyen el tiempo compartido, la disponibilidad emocional y la capacidad de observar los intereses del niño para adaptar las actividades. También se destaca la posibilidad de incorporar aprendizajes en contextos cotidianos (como al cocinar, salir de compras o jugar) como estrategia para la estimulación:

> No, lo mismo te decía, un poco el (...) tiempo, (...) pero ta, es como te digo, siempre hay que como tratar de encontrárselo. A veces las ganas de él también, ¿viste? A veces pierde el interés rápido, o sea, o no quiere eso, hacer esa actividad. Este, a veces yo tampoco quiero hacerlo porque estoy cansado, o lo que sea. (...) Sí, creo que sería eso. (E2)

En contraposición, algunos obstáculos señalados por los cuidadores incluyen la falta de tiempo por la rutina diaria, los quehaceres del hogar, razones laborales y el cuidado simultáneo de varios hijos.

4.3.3 Autovaloraciones

Las autovaloraciones sobre el rol parental reflejan percepciones diversas, aunque en general positivas. Algunos cuidadores se describen como activos y comprometidos, sintiéndose responsables del desarrollo del niño y destacando su rol como guía o facilitador: (ej. E4: *"...es siempre a hablarle, explicarle, cómo va a ser, qué es lo que puede llegar a vivir y con lo que se puede enfrentar como para que él esté lo más preparado posible.")*

4.3.4 Aspectos que perciben como influyentes: Actitudes del adulto hacia el dominio e interés del niño

Los entrevistados aluden a aquellas áreas que les resultan más motivantes y las identifican como áreas que tienden a estimular más. Algunos cuidadores mencionan que su propio gusto hacia la lectura les lleva a generar más oportunidades para el desarrollo de sus hijos en esa área.

Asimismo, el interés del niño aparece como un motor clave para la acción parental. Muchos cuidadores señalan que deciden qué actividades realizar según el entusiasmo del niño, adaptando tiempos, juegos y niveles de dificultad según la respuesta del niño.

4.4 Recursos para la estimulación del desarrollo

4.4.1 Materiales del hogar y formas de acceso a los mismos

Los cuidadores mencionaron diversos materiales disponibles en el hogar con fines educativos y lúdicos. Entre ellos se destacan los libros infantiles, así como recursos gráficos y manipulables como pizarras, letras y números magnéticos, crayones y abecedarios. También utilizan objetos cotidianos, como envases o utensilios, para enseñar contenidos de alfabetización y matemáticas. La mayoría de los cuidadores mencionaron el acceso a los materiales a través de la compra directa, también se menciona con frecuencia la recepción de materiales como regalos de familiares. En varios casos, los materiales son heredados de hermanos mayores. Dos cuidadores refieren haber accedido a libros desde bibliotecas, tanto escolares como laborales. Además, se identifican prácticas de búsqueda activa de recursos educativos en internet.

4.4.2 Recursos y variedad de experiencias fuera del hogar

Los cuidadores aprovechan diversos entornos cotidianos fuera del hogar como espacios educativos. Las plazas, supermercados, calles, y medios de transporte son mencionados como escenarios donde se desarrollan aprendizajes relacionados con la lectura, la escritura y la matemática. Asimismo, se relatan juegos espontáneos como contar autos por color durante un viaje, identificar letras en el entorno o explorar juegos de letras incorporados en espacios públicos.

4.4.3 Agentes influyentes

Los cuidadores valoran la orientación de diversos agentes externos, siendo que se mencionaron con mayor frecuencia profesionales de salud, como pediatras y psicólogos, y también profesionales de la educación. Algunas familias mencionan el acompañamiento activo de las docentes, quienes ofrecen sugerencias, observaciones y actividades que los cuidadores retoman en el hogar. Sin embargo, también se advierten desafíos vinculados a la inestabilidad docente o la falta de instancias formales de intercambio. Otros familiares, como tías o abuelas con formación docente, cumplen también un rol formativo. Por último, se observa una red de apoyo basada en el intercambio entre pares y amigos.

4.4.4 Experiencias vinculadas al uso de la tecnología

Los cuidadores manifestaron el uso de tecnologías en la vida cotidiana de sus hijos e hijas. En muchos casos, se asoció al entretenimiento, así como una herramienta que en ocasiones puede resultar útil para el aprendizaje o el descanso del adulto. Los dispositivos más mencionados fueron, el celular, la computadora y en menor medida, la tablet.

En cuanto al contenido, la aplicación más mencionada fue Youtube, luego Netflix y Disney, con duraciones de uso de máximo dos horas diarias. Tres cuidadores refirieron específicamente a programas con fines educativos, dos de alfabetización y el otro de desarrollo matemático, aunque la mayoría de los cuidadores hacían referencia a programas infantiles animados no específicamente educativos.

5. Discusión

Este estudio tuvo entre sus objetivos explorar las creencias y representaciones asociadas a la transición escolar a partir del discurso de las familias entrevistadas. Para comenzar, resulta interesante destacar que, al momento de priorizar las competencias necesarias para un buen tránsito educativo hacia la Educación Primaria, los cuidadores espontáneamente reportaron con mayor frecuencia características del desarrollo socioemocional y autorregulación del niño. Este aspecto se encuentra en congruencia con González et al. (2018), ya que en ambos estudios los cuidadores consideraron que la capacidad de autorregulación, el establecimiento de vínculos con sus pares y el bienestar emocional del niño son fundamentales para la transición escolar.

Una de las actividades que fue más reiterada entre los discursos de la familia fue la lectura compartida de libros, en línea con lo reportado en estudios cualitativos previos (Coba-Rodríguez y Jarrett, 2020; Elliott y Bachman, 2023; Jarrett y Coba-Rodríguez, 2018 Kang et al., 2024; Xie y Li, 2018). Los cuidadores mencionaron que la lectura formaba parte de sus prácticas y rutinas familiares, como momento de estimulación e interacción hijo-cuidador. Asimismo, las familias reportan el valor del interés y disfrute del niño en situaciones de lectura compartida antes de la adquisición formal del código escrito. Además, los adultos lo identificaron como un medio para el desarrollo socioemocional.

Por otra parte, cuando se les preguntó específicamente, la mayoría de los cuidadores priorizan como hitos de alfabetización el reconocimiento de letras (por su nombre y su sonido) y la escritura del nombre propio. Algunos de estos aspectos coinciden con los resultados de Barbarin et al. (2008), quienes encontraron que entre las creencias parentales predominaban aspectos de conocimiento nominal. A diferencia del estudio de Jarrett et al. (2015), los participantes de nuestro estudio no mencionaron como logro esperable la conciencia silábica o prácticas que refieran a las mismas. Por su parte, en nuestro estudio, entre las prácticas que las familias reportaron llevar adelante para fomentar la alfabetización se encuentran el uso de abecedarios impresos, el ofrecimiento de material manipulable como imanes con letras en la heladera, el modelado de la escritura, y señalamientos de correspondencia fonema-grafema.

En la misma línea que Martini y Senéchal (2012), los cuidadores reportan que aprovechan los entornos fuera del hogar como oportunidades para el aprendizaje (ej. lectura de carteles en espacios públicos, visitas al supermercado, plazas, etc.), entendiéndolos como contextos fundamentales para la estimulación en situaciones de la vida cotidiana. En consonancia con los aportes de Skwarchuk et al. (2014), se observa que muchas familias

integran contenidos matemáticos en actividades del hogar como cocinar, repartir objetos y otros contextos informales de actividad como juegos reglados.

Los cuidadores entrevistados se autopercibieron en un rol activo orientado a acompañar la transición de sus hijos, visualizándose como agentes con capacidad de incidencia en este proceso. En este marco, los cuidadores se visualizan como involucrados con la escuela y promotores del desarrollo infantil, aunque reconocen obstáculos como la falta de tiempo, las tareas múltiples o la inseguridad frente a ciertos contenidos, especialmente en el dominio matemático. Por último, la participación activa de madres, padres y otros miembros de la familia extensa (abuelos, hermanos, tíos) refuerza la noción de red de apoyo ampliada, destacada en estudios previos (González et al., 2019; Sawyer et al., 2016).

5.1 Limitaciones y estudios futuros

Si bien el estudio aporta hallazgos relevantes, se reconoce como una limitación el reducido número de participantes y su concentración en contextos urbanos. Esto resalta la necesidad de extender este tipo de estudios a otros perfiles sociodemográficos, como familias en situación de vulnerabilidad social o población residente en contextos rurales. Asimismo, los resultados obtenidos constituyen un antecedente para futuros estudios cuantitativos y para el diseño de instrumentos orientados a la intervención.

6. Referencias

Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C., & Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development, 19*(5), 671–701. https://doi.org/10.1080/10409280802375257

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology, 66,* 711-731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc. http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Cahoon, A., Campver, Y., Estévez, N., Jiménez Lira, C., Paz García, D. S., Benavides Pando, E. V., & Simms, V. (2024). Parents' views and experiences of the home mathematics environment: A cross-country study. *Infant and Child Development*, *33* (4), e2497. https://doi.org/10.1002/icd.2497

Cahoon, A., Cassidy, T., & Simms, V. (2017). Parents' views and experiences of the informal and formal home numeracy environment. *Learning, Culture and Social Interaction, 15,* 69–79. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.08.002

Coba-Rodriguez, S., & Jarrett, R. L. (2020). An investigation of the perspectives of low-income Latina mothers with preschoolers transitioning to kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, *22*(1), 31–65. https://doi.org/10.1177/1468798420901822

de León, D., Sánchez, I., Koleszar, V., Cervieri, I., & Maiche, A. (2021). Actividades numéricas en el hogar y desempeño matemático en niños preescolares. *Revista argentina de Ciencias del Comportamiento*, *13*(3), 49-58. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v13.n3.19928

Elliott, L., & Bachman, H. J. (2023). Mothers' Strategies to Support Children's Early Learning in Low-Income Homes: A Qualitative Investigation. *Journal of Child and Family Studies*, *33*(3), 793–804. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02652-7

Gonzalez, J. E., Bengochea, A., Justice, L., Yeomans-Maldonado, G., & McCormick, A. (2019). Native Mexican Parents' Beliefs About Children's Literacy and Language Development: A Mixed-Methods Study. *Early Education and Development*, *30*(2), 259–279. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1542889

Hall, M., Levy, R., & Preece, J. (2018). "No-one would sleep if we didn't have books!": Understanding shared reading as family practice and family display. *Journal of Early Childhood Research*, *16*(4), 363–377. https://doi.org/10.1177/1476718X18809389

Jarrett, R. L., & Coba-Rodriguez, S. (2017). "We Keep the Education Goin' at Home All the Time": Family Literacy in Low-Income African American Families of Preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *22*(2), 57–76. https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1295861

Jarrett, R. L., & Coba-Rodriguez, S. (2018). How African American Mothers from Urban, Low-Income Backgrounds Support Their Children's Kindergarten Transition: Qualitative Findings. *Early Childhood Education Journal*, *46*(4), 435–444. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0868-4

Jarrett, R. L., & Coba-Rodriguez, S. (2019). "Whatever I Can Imagine, We Did It": Home-Based Parental Involvement Among Low-Income African-American Mothers With Preschoolers Enrolled in Head Start. *Journal of Research in Childhood Education*, *33*(4), 538–557. https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1642970

Jarrett, R. L., & Coba-Rodriguez, S. (2019). "If You Have a Kid That's Ready to Learn:" the Kindergarten Transition Experiences of Urban, Low-Income, African-American Preschoolers. *Journal of Poverty*, *23*(3), 229–252. https://doi.org/10.1080/10875549.2018.1555729

Jarrett, R. L., Hamilton, M. B., & Coba-Rodriguez, S. (2015). "So we would all help pitch in:" The family literacy practices of low-income African American mothers of preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, *57*, 81–93. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.003

Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. National Education Goals Panel. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf

Kang, V. Y., Coba-Rodriguez, S., & Kim, S. (2024). “We need to prepare and adjust”: The school readiness beliefs and practices of Korean families with preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, *67*, 55–66. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.11.005

Liang, E., Peters, L. E., Akaba, S., Lomidze, A., & Graves, S. B. (2020). “If they have more work, they learn more”: parents’ views of their children’s learning experiences and homework in Pre-K settings. *Early Years*, *42*(3), 327–342. https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1728735

Miller, K. (2014). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, *43*(3), 213–221. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0650-9

Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Fathers’ involvement in young children’s literacy development: Implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, *35*(2), 167–185. https://doi.org/10.1080/01411920802041996

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, *46*(5), 984-994. https://doi.org/10.1037/a0018881

Puccioni, J. (2018). Parental Beliefs About School Readiness, Home and School-Based Involvement, and Children’s Academic Achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, *32*(4), 435–454. https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494065

Puccioni, J., Baker, E. R., & Froiland, J. M. (2019). Academic socialization and the transition to kindergarten: Parental beliefs about school readiness and involvement. *Infant and Child Development*, *28*(6), e2154. https://doi.org/10.1002/icd.2154

Sawyer, B. E., Cycyk, L. M., Sandilos, L. E., & Hammer, C. S. (2018). ‘So many books they don’t even all fit on the bookshelf’: An examination of low-income mothers’ home literacy practices, beliefs and influencing factors. *Journal of Early Childhood Literacy*, *18*(3), 338–372. https://doi.org/10.1177/1468798416667542

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, *10*(1), 59–87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Sénéchal, M., & Lefevre, J.-A. (2002.). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development, 73*, 445-460. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

Skwarchuk, S. L., & LeFevre, J.A. (2015). The Role of the Home Environment in Children's Early Numeracy Development: A Canadian Perspective. En *Mathematics and transition to school: International perspectives* (pp. 103–117). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-215-9_7

Skwarchuk, S. L., Sowinski, C., & LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, *121*(1), 63–84. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.006

SocioCultural Research Consultants, LLC. (2025). *Dedoose* (versión 10.0.35) [Software]. https://www.dedoose.com

Susperreguy, M. I., Aguilera Roco, V., Jiménez Lira, C., & Benavides Pando, E. V. (2025). Parental Math Beliefs and Home Math Experiences of Preschoolers in Chile: A Qualitative Study. *Infant and Child Development*, *34*(2), E70009. https://doi.org/10.1002/icd.70009

Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. In *Review of General Psychology, 8,* 163–178. https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163

Xie, S., & Li, H. (2018). Perspectives on readiness for preschool: A mixed-methods study of Chinese parents, teachers, and principals. *Children and Youth Services Review*, *95*, 19–31. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.031

Yamamoto, Y., & Sonnenschein, S. (2016). Family Contexts of Academic Socialization: The Role of Culture, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Research in Human Development, 13*(3), 183–190. https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194711

7. Apéndice

Pauta de entrevista

Bloque Preparación para la escolarización

1. ¿Cómo describirías a un niño que está preparado/a para la escuela primaria? ¿Cómo describirías a un niño que podría presentar dificultad al transitar desde la Educación Inicial (nivel 5) a la Educación Primaria (1ro)?
2. ¿Crees que tienes algún rol en el proceso de transición del niño de la educación inicial a primaria? ¿En qué consiste ese rol? ¿Qué cosas dentro de las que hacen en casa/familia crees que ayudan a (el niño) a prepararse para la escuela primaria?

Bloque alfabetización

1. Crees que algunas de las actividades que comparten u ocurren en casa pueden ayudar a tu hijo/a a aprender a leer? ¿Qué tipo de actividades son? ¿Puedes contarme un poco más sobre las últimas veces que compartieron estas actividades de lectura?
2. Cuando estás disponible para realizar este tipo de actividades, ¿Qué te ayuda a involucrarte? ¿Qué es lo que se interpone en otros momentos?
3. ¿Cuál es tu rol en el desarrollo del lenguaje y escritura de tu hijo?
4. ¿Qué habilidades quieres que tu hijo tenga en esta área (lectura y escritura) al finalizar este año de Educación Inicial?
5. ¿Utilizas algún tipo de material para apoyar el desarrollo de habilidades de lenguaje y escritura en tu hijo?
6. En caso afirmativo: ¿Cómo accedes a estos materiales?

Bloque comparación con experiencias matemáticas

1. ¿Crees que algunas de las actividades que comparten u ocurren en casa pueden ayudar a tu hijo/a a aprender matemáticas? ¿Qué tipo de actividades son? ¿Puedes contarme un poco más sobre las últimas veces que compartieron estas actividades de matemáticas?
2. Cuando estás disponible para realizar este tipo de actividades, ¿Qué te ayuda a involucrarte? ¿Qué es lo que se interpone en otros momentos?
3. ¿Cuál es tu rol en el desarrollo de las habilidades matemáticas de tu hijo?

4. ¿Qué habilidades quieres que tu hijo tenga en esta área (matemáticas) al finalizar este año de Educación Inicial?
5. ¿Utilizas algún tipo de material para apoyar el desarrollo de habilidades matemáticas en tu hijo?
6. En caso afirmativo: ¿Cómo accedes a estos materiales?

Preguntas de cierre

1. ¿Recibes habitualmente sugerencias u orientaciones de otros para ayudar o estimular el desarrollo de tu hijo? (por ejemplo, maestra, médico/a pediatra, etc.).
2. ¿Algunas de esas sugerencias referían a la estimulación de la lectura? ¿Y a la estimulación de habilidades matemáticas?