

Vol. 23, 2021/e11

Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente

Parental Beliefs and Practices Surrounding the Development of Emergent Literacy

Carla Muñoz (1) <https://orcid.org/0000-0001-5968-6076>

Nicole Frez-Aróstica (2) <https://orcid.org/0000-0002-1358-5867>

(1) Universidad Católica del Maule

(2) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

(Recibido: 5 de octubre de 2019; Aceptado para su publicación: 20 de enero de 2020)

Cómo citar: Muñoz, C. y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e11, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>

Resumen

El presente estudio describe las creencias y prácticas familiares en torno a la literacidad inicial en hogares de contextos vulnerables. Participaron 79 familias de niños entre 1.5 y 5 años de edad de seis establecimientos en dos regiones del sur de Chile. Los participantes respondieron un cuestionario destinado a explorar las creencias y prácticas familiares relacionadas con la alfabetización emergente. Los resultados evidencian una alta exposición a la televisión en el tiempo libre, así como la utilización del lenguaje como regulador de la conducta. Respecto a sus prácticas vinculadas a la lectura, la mayoría de los encuestados declara enseñar explícita y sistemáticamente las letras a sus hijos, en cambio, la mayoría afirma no leer por gusto. Los resultados apoyan la idea de trabajar en red con las familias y desarrollar prácticas parentales que favorezcan la literacidad infantil en el hogar de forma temprana.

Palabras clave: desarrollo infantil, literacidad, hábitos lectores, literacidad familiar, creencias

Abstract

This study describes family beliefs and practices surrounding early literacy in households from disadvantaged backgrounds and involved 79 families of children aged between 1.5 and 5 years of age from six educational facilities in two regions in southern Chile. Participants answered a questionnaire that aimed to explore family beliefs and practices relating to emergent literacy. The results show high exposure to television during free time and the use of language to regulate behavior. As far as reading practices are concerned, most of those surveyed reported explicitly and systematically teaching their children letters, but most state that they do not read for pleasure. The results support the idea of working in networks with families and developing parental practices that promote early childhood literacy in the home.

Keywords: child development, literacy, reading habits, family literacy, beliefs

I. Introducción

La conceptualización de la alfabetización ha evolucionado desde una mirada en que la lectura y la escritura eran consideradas habilidades discretas que se aprenden de una vez y para siempre, a otra en donde la alfabetización es considerada como una serie de prácticas sociales y culturales que se desarrollan y actualizan a lo largo de la vida. Este proceso es un *continuum* del desarrollo, que comienza en los primeros años de vida, en donde el dominio de la lectura y la escritura estarán determinados por el entorno social y cultural en el cual el individuo se desenvuelva (Ferreiro, 2019; Weigel et al., 2017). En este sentido, las investigaciones de las últimas décadas han confirmado la importancia del acercamiento temprano al mundo letrado y del ambiente familiar para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura (Bojczyk et al., 2016; van Tonder et al., 2019). De este modo, el aporte que las familias hacen al proceso de alfabetización comienza desde las primeras interacciones lingüísticas con el niño a través de actividades cotidianas en las que comparten significados y usos convencionales del lenguaje (Nichols y Nixon, 2012; Wildova y Kropáčková, 2015).

Las experiencias de alfabetización temprana de los niños en el hogar influyen en la construcción de habilidades que son importantes predictores del éxito académico posterior (Burris et al., 2019). En este sentido, el ambiente letrado en el hogar o *Home Literacy Environment* (HLE) influye en un aprovechamiento diferencial de la experiencia escolar (Farver et al., 2006). El HLE puede conceptualizarse como los recursos familiares y oportunidades brindadas a los niños, combinadas con habilidades, capacidades y disposiciones parentales que rigen la provisión de estas oportunidades. Además, incluye distintos componentes que potencian tanto las habilidades de alfabetización emergente (por ejemplo, conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso, vocabulario, entre otras) como el desarrollo del lenguaje oral a través de conversaciones (Sénéchal, 2015).

Una de las actividades con mayor efecto benéfico en el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización, además de ser una de las más estudiadas y promovidas, es la lectura compartida de cuentos (Goikoetxea y Martínez, 2015; Sénéchal, 2017; Sénéchal y Whissell, 2016; Susperreguy et al., 2007). Mediante ésta se puede potenciar la comprensión y expresión del lenguaje oral y diversos aspectos convencionales de la lectura (por ejemplo, como el uso de los libros y las partes que lo componen), el reconocimiento de las letras y palabras; y establecer relaciones entre lenguaje oral y escrito (Grolig et al., 2019; Mol y Bus, 2011; Montag et al., 2015). Por lo tanto, el involucramiento familiar en prácticas tempranas de lectura compartida con los hijos muestra un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje, así como en el desarrollo de destrezas específicas relacionadas con competencias lingüísticas de los niños (Bus, 2001; Bus et al., 1995; Dowdall et al., 2019; Niklas y Schneider, 2013).

Además del tipo de actividades de alfabetización que se realizan en el hogar se ha estudiado también la frecuencia de participación de padres y/o cuidadores en la lectura compartida de cuentos (Swain et al., 2017), el acceso a libros dentro del hogar (tanto en cantidad como en diversidad de textos) y la edad en que los padres/cuidadores comenzaron a leerle a sus hijos (Burris et al., 2019; Bus et al., 1995; Mol y Bus, 2011), pues podrían vincularse con el desarrollo del vocabulario (receptivo y expresivo) y del conocimiento del alfabeto (Mol y Bus, 2011).

De este modo, las prácticas alfabetizadoras en el hogar –entendidas como una ocasión durante la cual se intenta comprender los signos escritos (Street, 2017)– resultan trascendentales para el desarrollo de la literacidad, aunque no todas serían igualmente efectivas (Hoyne y Egan, 2019; Sénéchal, 2006).

1.1 Influencia del nivel socioeconómico

Se cree que el HLE proporciona el contexto demográfico dentro del cual la alfabetización y el desarrollo del lenguaje ocurren y se ha relacionado con las diferencias que presentan los niños tanto en habilidades del lenguaje como en alfabetización (Liu et al., 2018; Weigel et al., 2006). En efecto, existe evidencia de que las prácticas familiares en torno a la literacidad pueden variar considerablemente en función de la cultura o el nivel socioeconómico (Jarrett y Coba-Rodríguez, 2017).

Bajo esta perspectiva, es probable que familias con menores ingresos tengan menos acceso a material escrito y, por lo tanto, menos conocimiento de la diversidad de textos (Burris et al., 2019). Como consecuencia, existiría una selección más reducida de conceptos y palabras nuevas, lo que podría disminuir las asociaciones con las habilidades de alfabetización emergente (Burris et al., 2019; Whitehurst et al., 1988).

Con relación con las prácticas familiares de alfabetización y su relación con el nivel socioeconómico medio-bajo, Stein y Rosemberg (2011) observaron tres grandes tipos de situaciones de alfabetización en función del tipo de actividades que se realizaban, las formas de intervención de adultos y niños, y el grado de consecución y desempeño en las mismas. Por ejemplo, en una situación centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado, el control de la actividad se centraba en el adulto, quien establecía interacción mediante órdenes y preguntas, sin dar lugar a explicaciones, expansiones o reconceptualizaciones, mientras que la actividad del niño se centraba sólo en pintar o dibujar.

Finalmente, otras investigaciones han revelado brechas en el acercamiento a la cultura escrita y en el desarrollo de la literacidad, según el nivel socioeconómico de la familia (Leseman y Slot, 2014; Leseman y van Tuijl, 2006). Estas brechas se revelarían tanto en la frecuencia con que se emprenden actividades relacionadas a la lectura y escritura como la variedad de fines con que las realizan (por ejemplo, entretención o fuente de información), demostrando una mayor disposición a reconocer y valorar estas actividades, promoviendo e incluyendo prácticas alfabetizadoras en la vida cotidiana con sus hijos (Leseman y van Tuijl, 2006).

1.2 Creencias de las familias sobre la alfabetización

Aunque la evidencia ha revelado una diversidad de prácticas de literacidad temprana y su impacto en el desarrollo de la alfabetización, éstas no se encuentran presentes de manera sistemática en todos los hogares. Se ha observado que las prácticas parentales, así como el tiempo y disfrute personal de la lectura, también se han relacionado con resultados positivos de lectura para niños (Saçkes et al., 2016; Sonnenschein y Munsterman, 2002). Si bien estos datos alertan sobre la importancia de las prácticas familiares, existen menos reportes sobre las creencias de los padres con respecto a la alfabetización emergente y cómo éstas se relacionarían con otros aspectos del entorno de alfabetización en el hogar y con los resultados de alfabetización de los niños. Farver et al. (2006) plantean que la tendencia de los adultos a iniciar actividades de alfabetización dependería, en parte, de las creencias sobre su valor relativo. En este sentido, las creencias respecto a qué significa alfabetizar estarían, probablemente, jugando un rol importante.

Si bien el desarrollo educativo de los niños y, en particular, de la alfabetización se ve afectado por el nivel educacional de los padres, estudios recientes sugieren que variables tales como las prácticas y creencias parentales sobre la alfabetización estarían afectando de manera indirecta el modo en que los niños se relacionan con la cultura escrita. Las creencias afectarían de manera particular la forma en que los adultos escogen las experiencias educativas para sus hijos (para el caso de la lectura compartida véase, por ejemplo, Bojczyk et al., 2016; Curenton y Justice, 2008; Gonzalez et al., 2017). Respecto a la alfabetización temprana, los resultados del estudio ya clásico de DeBaryshe et al. (2000) muestran que todas aquellas perspectivas, actitudes, modos de conducta y valores incidirían de manera directa en el desarrollo de las habilidades, los conocimientos y las actitudes sobre la literacidad, además de influir en la relación que tendrán los niños con el material escrito.

En efecto, se ha observado que el desarrollo de la alfabetización se ve afectado por creencias respecto del valor que los adultos atribuyen a estas actividades, así como de las creencias sobre el interés que suscitan en los niños (Lerkkanen y Pakarinen, 2019).

Las creencias son entendidas como un constructo complejo de origen sociocognitivo. En efecto, se trata de conceptos no consensuales, idiosincráticos, rígidos y menos dinámicos que los sistemas de conocimiento. Por lo mismo, las creencias no están sujetas a cuestionamientos o evaluación por parte del sujeto. Se postula que éstas influyen en el conocimiento y comportamiento de las personas siendo su

naturaleza más situada, es decir, basada en un contexto específico, entendidas como verdades incontrovertibles e idiosincrásicas con mucho valor afectivo y que se relacionan con preferencias, inclinaciones y líneas de acción. Además, son adquiridas de manera informal, es decir, a través de las experiencias y vivencias de la persona en las diferentes situaciones de su vida y se aplican de manera inconsciente al momento de actuar, pensar, tomar decisiones, resolver problemas y predecir situaciones (Lerkkanen y Pakarinen, 2019; Pajares, 1992; Pozo, 2009).

Con relación a las creencias parentales y la literacidad, el estudio de Lynch et al. (2006) observó dos formas en que los padres se relacionan con sus hijos en la iniciación a la alfabetización. Por una parte, estaban aquellos centrados en la enseñanza explícita del código, quienes coincidentemente demostraban creencias más didácticas respecto del aprendizaje de la lectura (*skilled-based literacy beliefs*) y, por otra parte, estaban aquellos padres que, realizando prácticas situadas de alfabetización, sostenían creencias más holísticas del proceso de alfabetización (*holistic literacy beliefs*), incentivando a sus hijos a escuchar historias y discutir las con ellos. Por su parte, Weigel et al. (2006) examinó por medio de un análisis de ruta (*path analysis*) las asociaciones entre múltiples componentes del ambiente alfabetizador del hogar, como por ejemplo hábitos, creencias y actividades de los padres en torno a la literacidad e indicadores de desarrollo del lenguaje en niños en edad preescolar. Los resultados de los modelos de ruta mostraron, por una parte, que las prácticas parentales de literacidad estaban asociadas positivamente con sus creencias sobre lectura; asimismo, las creencias de lectura de los padres se asociaron de forma positiva con las prácticas realizadas con sus hijos en torno a la alfabetización en el hogar, y finalmente las prácticas de los padres con sus hijos en torno al lenguaje y la alfabetización se asociaron positivamente con el conocimiento impreso de los niños y el interés por la lectura.

En esta misma línea, el estudio de DeBaryshe et al. (2000) respecto de las prácticas y creencias sobre la alfabetización familiar identificó tres tipos de creencias o teorías implícitas en un grupo de 19 madres de niños entre cinco y seis años de edad. Las participantes completaron una serie de cuestionarios sobre prácticas de literacidad y creencias sobre alfabetización, mientras que los niños fueron evaluados en su dominio de vocabulario. Los resultados mostraron que las madres sostenían tres tipos de creencias sobre alfabetización: un grupo sostenía creencias cercanas a un método global de enseñanza de la lengua (*whole language*); un segundo grupo sustentaba creencias cercanas a una orientación fonética, mientras que un grupo más pequeño tenía creencias más variadas e idiosincrásicas. Las teorías implícitas de las madres se asociaron tanto a prácticas de modelamiento de la alfabetización ayudando a sus hijos a escribir, como facilitando la exploración independiente de sus hijos de la escritura, así como con los niveles de alfabetización logrados por los niños.

A partir de estos antecedentes, se derivan interrogantes sobre la relación entre prácticas familiares y creencias en torno a la literacidad infantil, además de la influencia que podría tener el nivel socioeconómico de las familias. Los estudios realizados en el país a la fecha han estado centrados en estudiar la realidad de la población urbana de clase media en la capital (Mendive et al., 2017; Pezoa et al., 2019; Susperreguy et al., 2007). Dada la evidencia internacional sobre la influencia observada del nivel socioeconómico en las prácticas parentales, resulta interesante explorar las particularidades de la relación con el escrito en familias de niveles socioeconómicos bajos en contextos de mayor ruralidad. Por esta razón, el objetivo de este estudio es describir las prácticas de alfabetización en el hogar y sus creencias en dos grupos de familias de nivel socioeconómico bajo pertenecientes a dos regiones del sur de Chile.

II. Método

El estudio corresponde a una investigación de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo. Así, se evalúan las prácticas parentales y creencias en torno a la alfabetización en dos grupos de familias de nivel socioeconómico medio bajo y bajo de Chile.

En el estudio participaron 79 familias correspondientes a seis aulas, dentro de las cuales cuatro estaban situadas en la V Región de Valparaíso (1 Sala Cuna y 3 Jardines Infantiles) y dos en la IX Región de la Araucanía (escuela rural bigrado). Las edades de los niños fluctuaban en promedio entre los 1.5 y 6 años (49 = V región y 30 = IX región) y su lengua materna era el español (ver Tabla 1). Todas las familias

participantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo y bajo. La selección de la muestra fue de tipo incidental y constituye un subgrupo de un estudio más amplio emprendido por este equipo.

Tabla 1. Distribución de la muestra por edad

Nivel educativo	Edad promedio	N
Sala Cuna	1.5	5
Medio Menor	2.5	15
Nivel Heterogéneo	3.5	29
Pre-kinder	4	9
Kinder	5	21
Total	3.3	79

Para explorar las creencias y prácticas familiares sobre literacidad inicial se utilizó un cuestionario de creencias y prácticas parentales (Susperreguy et al., 2007). Este instrumento incluye 11 ítems, de los cuales 7 corresponden a preguntas en formato de alternativa múltiple, mientras que los otros cuatro reactivos corresponden a una serie de preguntas en formato escala tipo Likert, en las que los padres debían señalar el grado de aprobación/desaprobación frente a una serie de afirmaciones (1 significada completamente en desacuerdo y 4 completamente de acuerdo). Las preguntas están referidas a prácticas parentales de literacidad, recursos disponibles en el hogar, prácticas de literacidad emergente y creencias sobre literacidad.

La participación en el estudio siguió las normas éticas de toda investigación, explicando a los participantes los términos de la misma, quienes aceptaron firmando un protocolo de consentimiento. El cuestionario fue administrado según la conveniencia de cada participante. En principio se dejó en libertad para responder en casa, pero hubo quienes prefirieron que se les leyera las preguntas para responderlas de manera directa en presencia del investigador. La mayor parte de los cuestionarios fueron respondidos por las madres (59%) y padres (36%), aunque también respondieron otros familiares (hermana, primo o abuelo), a condición de vivir con el niño (5%).

III. Resultados

Los resultados de esta investigación fueron obtenidos mediante el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 21 y se organizan en dos dimensiones: Prácticas parentales y Creencias sobre literacidad. En primera instancia, se detallan los resultados relacionados con las prácticas parentales, pues el conocimiento de éstas permite develar, en líneas generales, cómo las familias de nivel socioeconómico medio bajo y bajo encauzan el proceso de alfabetización desde los primeros años. En segundo lugar, se analizan las creencias parentales, con el fin de contrastar las prácticas respecto de las concepciones de los padres en torno al proceso de literacidad. Para efectos de análisis, hemos considerado la mediana como punto de corte, segmentando en dos grupos la frecuencia de realización de actividades; siendo la mitad inferior el grupo bajo, y la mitad superior el grupo alto.

3.1 Prácticas parentales de alfabetización

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos para diversas actividades que los padres o cuidadores realizan con sus hijos, según los días de la semana.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de prácticas parentales

Actividad	Promedio ^a	D.S.	Rango
Leo/miro libros junto a mi hijo	2.17	0.985	1-4
Le cuento historias	2.15	1.016	1-4
Canto canciones	3.06	1.145	1-4
Recito poesía	1.47	0.819	1-4
Le enseño letras	2.96	1.098	1-4
Escribimos juntos	2.46	0.954	1-4
Miramos revistas	2.28	0.973	1-4
Vemos TV juntos	2.16	0.987	1-4
Hacemos manualidades	1.87	0.940	1-4

^a 1 = casi nunca; 2 = 1 a 2 veces por semana; 3 = 3 a 6 veces por semana; 4 = todos los días.

En relación a estos resultados, se observa que las actividades que más días a la semana se realizan corresponden a cantar canciones y enseñar las letras (3.06 y 2.96 días a la semana, respectivamente), mientras que las menos efectuadas son recitar poesía y hacer manualidades (1.47 y 1.87 días a la semana, respectivamente).

Al analizar la frecuencia de las prácticas parentales (Tabla 3), se evidencia un bajo porcentaje de actividades asociadas a la lectura. En efecto, un 62% de los padres señala que *casi nunca* o con muy baja frecuencia lee libros con sus hijos (máximo 2 veces por semana). Este patrón también se repite con la práctica de *contar historias* a sus hijos, en el que un 63.3% la realiza casi nunca o en escasas oportunidades (máximo 2 veces por semana).

Tabla 3. Frecuencia de prácticas parentales

Actividades	Casi Nunca	1 a 2 veces por semana	3 a 6 veces por semana	Todos los días
Leo/miro libros junto a mi hijo	22.8	39.2	12.7	12.7
Le cuento historias	29.1	34.2	17.7	12.7
Canto canciones	11	9	13	35
Recito poesía	58.2	20.3	2.5	5.1
Le enseño letras	12.7	19	20.3	40.5
Escribimos juntos	15.2	31.6	29.1	13.9
Miramos revistas	22.8	32.9	26.6	11.4
Vemos TV juntos	3.8	27.8	12.7	50.6
Hacemos manualidades	39.2	29.1	15.2	6.3

Nota. Cifras expresadas en porcentajes.

Por otro lado, en relación con la escritura, la actividad más recurrente se centra en la enseñanza explícita de letras (40.5%), mientras que un 46.8% casi nunca o en muy baja frecuencia (máximo 2 veces por semana) escribe junto con sus hijos.

Los resultados anteriores contrastan con el alto consumo televisivo, dado que más del 50% de los participantes prioriza la televisión como actividad, realizándola todos los días con un promedio de 3 horas diarias de exposición (mín. 1 hora y máx. 5 horas).

Respecto a la frecuencia de la lectura compartida (Tabla 4) un 8.5% de los encuestados señala que casi nunca leen con sus hijos, mientras que un 61.7% señala que realiza esta actividad 1 a 2 veces en la semana. Esto indicaría que solo un 30% de los hogares incorpora la lectura en su hogar como práctica habitual, siendo en su mayoría los padres quienes declaran compartir esta actividad con sus hijos. Esto podría relacionarse con la escasa cantidad de libros que declaran tener en casa, puesto que un 43% de los hogares tiene menos de 10 libros y un 31% posee entre 10 y 20 libros.

Tabla 4. Frecuencia de lectura compartida

Lectura compartida	Porcentaje
Casi nunca	8.5
1 a 2 veces a la semana	61.7
3 a 6 veces a la semana	21.3
Todos los días	8.5

Los libros de cuentos, por su parte, suelen ser poco habituales en las familias encuestadas: el 62% de las familias posee menos de 10 libros de cuentos y el 15% declara no tener en sus casas. Además, señalan que el promedio de edad en que los niños escucharon la lectura de un cuento por primera vez fue a los 2 años 8 meses, siendo el mínimo al año de vida y el máximo a los 5 años.

A nivel de prácticas personales, se observa que un 45.8% de los adultos encuestados casi nunca lee por gusto, mientras que solo un 2.8% lo hacen a diario (Tabla 5). Por su parte, a nivel laboral, es posible señalar que la lectura y la escritura no forman parte de la rutina habitual de trabajo de nuestros participantes (32.9% y 53.6%, respectivamente). Asimismo, a nivel personal, la escritura de cartas o e-mails tampoco aparece como algo habitual para la mayoría de los padres (47.1%).

Tabla 5. Prácticas personales de los padres y cuidadores

Actividades	Casi nunca	1 a 2 veces por semana	3 a 6 veces por semana	Todos los días
Lee libros por gusto	45.8	30.6	20.8	2.8
Lee para su trabajo o estudios	32.9	35.7	21.4	10
Lee revistas	40.3	31.9	20.8	6.9
Lee el periódico	46.1	21.1	18.4	14.5
Escribe cartas o e-mails personales	47.1	23.5	14.7	14.7
Escribe para su trabajo	53.6	20.3	11.6	14.5

Nota. Cifras expresadas en porcentajes.

Respecto de las interacciones verbales de los padres con sus hijos, la mayoría de los encuestados utiliza el lenguaje principalmente para controlar la conducta. En efecto, de manera prioritaria los padres encuestados señalan a sus hijos cómo deben portarse (53.2%) o lo que no tienen que hacer (28.8%). En tercer lugar aparecen mencionados en la misma proporción “llamar la atención del niño” (reñirlo) y “hablar sobre emociones, sensaciones o sentimientos” (29.1%).

3.2 Creencias de las familias sobre la alfabetización

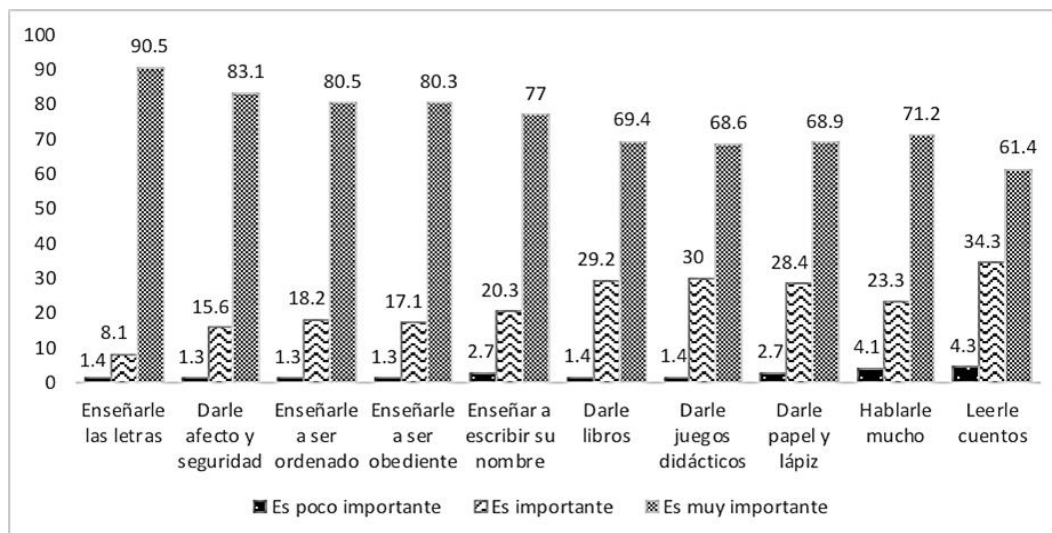
En la Tabla 6 se detallan los estadísticos descriptivos para las creencias familiares en torno al éxito académico. Se observa, en promedio, un alto grado de importancia otorgado a las afirmaciones presentadas, destacando particularmente la enseñanza de las letras ($\bar{X}=3.89$), mientras que la creencia menos sostenida se relaciona con la lectura de cuentos ($\bar{X}=3.57$). También se evidencia la importancia que le atribuyen los padres al afecto y seguridad, así como enseñar obediencia y ser ordenado para el éxito escolar del niño.

Tabla 6. Creencias de las familias sobre el éxito escolar

Conductas	Promedio	D. S.
Enseñarle las letras	3.89	0.354
Darle afecto y seguridad	3.81	0.488
Enseñarle a ser ordenado	3.79	0.439
Enseñarle a ser obediente	3.76	0.538
Enseñar a escribir su nombre	3.74	0.498
Darle libros	3.68	0.499
Darle juegos didácticos	3.67	0.503
Darle papel y lápiz	3.66	0.531
Hablarle mucho	3.64	0.632
Leerle cuentos	3.57	0.579

Por último, se determinó que las creencias parentales de orden didáctico, tales como enseñar las letras o escribir el nombre, son destacadas como muy importantes por los padres, lo que coincide con la frecuencia de actividades tales como la enseñanza del código escrito (Figura 1).

Figura 1. Creencias sobre predictores del éxito escolar



En contraste, la creencia de los padres sobre la importancia de leer cuentos o hablar a los niños es más matizada, aunque siempre es considerada como importante de manera mayoritaria. Por último, aunque de manera menos recurrente, un porcentaje de los padres encuestados declara como “poco importante” dar libros o hablarles a los niños.

IV. Conclusiones

Este estudio tuvo por objetivo describir las prácticas familiares y creencias en torno a la literacidad infantil en dos grupos de padres de nivel socioeconómico medio bajo y bajo pertenecientes a dos regiones de Chile. Los resultados del cuestionario aplicado muestran una baja cantidad de prácticas relacionadas con la literacidad a pesar de las creencias que poseen al respecto.

En general, se observa una *visión didáctica* de la lectura y la escritura (*skilled-based literacy beliefs*), centrada en la enseñanza explícita del código, con una menor presencia o ausencia de prácticas situadas de literacidad. Este estudio confirma hallazgos previos sobre la relación que se observa entre el origen socioeconómico de la familia y sus prácticas de literacidad (Förster y Rojas-Barahona, 2014; Scott et al., 2012). Es más, las actividades asociadas a la alfabetización inicial contemplan, mayoritariamente, ejercicios memorísticos que resultan poco significativos para los niños. Esto estaría refrendado en los

datos por el bajo valor atribuido a hablar con los niños, limitando sus actos comunicativos al ejercicio de una función regulatoria de la conducta. Estudios recientes dan pie a pensar que estos comportamientos de tipo directivo podrían estar restringiendo las conductas del niño en torno a la exploración a través del lenguaje (Leyva et al., 2019).

Por otra parte, los resultados relacionados con los niveles de exposición a la televisión también son relevantes. El consumo de televisión, por lo general, no conlleva un ejercicio de acompañamiento ni educación de hábitos de consumo, sino más bien es una práctica que los niños van adquiriendo desde muy temprana edad y de manera autónoma, pues no se observa que sus padres o entorno familiar efectúe un proceso de alfabetización mediática (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012), sino que se convierten en espectadores de lo que se ve usualmente en sus casas. Si bien este estudio no tuvo por objetivo discutir el impacto de esta práctica, valdría la pena preguntarse qué ven los niños junto a sus padres y cuánto tiempo destinan los padres a discutir sobre lo que ven.

Siguiendo a Rojas-Drummond et al. (2017) la alfabetización no puede entenderse en términos de niveles absolutos de habilidad, sino que se trata de un concepto relacional, definido por las prácticas sociales y comunicativas por medio de las cuales los individuos interactúan y participan en sociedad. El diálogo forma parte de las actividades asociadas a la alfabetización y los padres pueden utilizar eventos cotidianos para acercar a sus niños al mundo letrado, por medio de conversaciones que los impliquen y les muestren los usos de lo escrito en contextos reales de funcionamiento.

En relación al consumo de material escrito (particularmente libros y revistas), se observó que es relativamente bajo en las familias encuestadas. Si bien la valoración de la lectura es explícita, no se observa, en cambio, una concordancia entre ésta y las prácticas efectivas. Esta discrepancia podría estar motivada por una cierta deseabilidad social del instrumento aplicado. Además, respecto a la cantidad de libros infantiles, se evidenció que estos recursos son poco habituales en los hogares. Incluso, hubo un 15% de las familias que declara no tener libros de cuentos en casa. Si bien se ha corroborado la falta de acceso a libros que tienen estas familias, se ha observado que, a pesar de la menor disponibilidad del material, leerían con bastante frecuencia los textos disponibles (Burris et al., 2019). Sin embargo, en este estudio un 61.7% de los encuestados informó que leían menos de 2 veces en la semana a sus hijos. Esto se contrapone con las creencias de los padres sobre la lectura, en la cual un 54.4% cree que es muy importante leer cuentos a los niños como factor de éxito académico.

Respecto a las prácticas personales de los padres y cuidadores, el tiempo destinado a la lectura por los adultos encuestados, sea esto por placer o por razones laborales, es casi nulo (45.8% y 32.9%, respectivamente), lo que también denota un sesgo con referencia al nivel socioeconómico y a la calificación profesional de estos. En efecto, es posible pensar que en sus trabajos no requieren de estas prácticas letradas de manera habitual, siendo posible inferir que sus capacidades tampoco les permiten sentirse habilitados en la tarea de leer en voz alta a sus hijos. Por tanto, si los padres no son lectores habituales es muy difícil que sus hijos lo sean desde pequeños, puesto que los niños requieren de mediadores que contribuyan a su familiarización con las prácticas letradas, rol que sus padres no pueden llevar a cabo, pues no cuentan o *no creen* contar con las herramientas necesarias para efectuarlo. Esto se podría relacionar con la tardía edad en que sus hijos escucharon un cuento por primera vez (\bar{X} = 2 años 8 meses), siendo la mínima edad al año de vida y el máximo a los 5 años.

Bajo la perspectiva de la alfabetización emergente, es importante considerar que la familia cumple un rol fundamental, pues la alfabetización no comienza en el aula, sino desde los primeros años de vida del niño, en su hogar y comunidad (Zuilkowski et al., 2019). En este sentido, parece importante insistir en programas que incluyan a la familia como eje en la formación de lectores. Las iniciativas de fomento lector implementadas en Chile parecen haber tenido éxito, instalando la convicción sobre el valor de la lectura en la formación. Sin embargo, ello no parece estar acompañado por una habilitación en competencias de mediación lectora en otros agentes que no sean profesores y bibliotecarios. Es importante recordar que en la primera infancia los primeros agentes educativos son los padres, por esta razón, incluirlos en el diseño de iniciativas que fortalezcan las capacidades de mediación lectora, podría tener efectos duraderos en la formación de nuevos lectores. La investigación demuestra que el impacto

de la lectura no se limita únicamente al desarrollo lingüístico, sino que esta tiene efecto en otras variables asociadas al desarrollo general del niño: su desarrollo socioemocional y motivación por la lectura (Preece y Levy, 2018), así como en el desarrollo y potenciación del vínculo padres-hijos (Bus, 2001).

Ciertamente, aquellas actividades alfabetizadoras que se desarrollan de manera sistémica con la participación y apoyo de las familias y comunidades, ofreciendo a los niños oportunidades para enriquecer su representación acerca de la lectura y la escritura, posibilitan que estos se transformen en lectores competentes al momento de ingresar a la educación formal. Estos aspectos deben ser considerados por los adultos, para generar espacios armónicos y enriquecedores con el fin de que sus hijos aprendan y practiquen la lectura y escritura. En este sentido, es necesario reconsiderar el lugar de la familia en las políticas públicas de fomento lector temprano.

Referencias

Bojczyk, K., Davis, A. y Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.006>

Burris, P., Phillips, B. y Lonigan, C. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 24(2), 154-173. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1602473>

Bus, A. (Ed.) (2001). *Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development* (Vol. 1). Guilford Press.

Bus, A., van Ijzendoorn, M. y Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>

Curenton, S. y Justice, L. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283. <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>

DeBaryshe, B., Binder, J. y Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. <https://doi.org/10.1080/0030443001600111>

Dowdall, N., Melendez-Torres, G., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. y Cooper, P. (2019). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>

Farver, J., Xu, Y., Eppe, S. y Lonigan, C. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>

Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>

Förster, C. y Rojas-Barahona, C. A. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>

Gonzalez, J., Acosta, S., Davis, H., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N. y Zhu, L. (2017). Latino maternal literacy beliefs and practices mediating socioeconomic status and maternal education effects in predicting child receptive vocabulary. *Early Education and Development*, 28(1), 78-95. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1185885>

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. y Schroeder, S. (2019). Effects of preschoolers' storybook exposure and literacy environments on lower level and higher level language skills. *Reading and Writing*, 32(4), 1061-1084. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9901-2>

Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>

Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

Hoyne, C. y Egan, S. (2019). Shared book reading in early childhood: A review of influential factors and developmental benefits. *An Leabhbh Og*, 12(1), 77-92. <https://tinyurl.com/qpm8yyr>

Jarrett, R. y Coba-Rodríguez, 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 (JESPAR)*, 22(2), 57-76. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1295861>

Lerkkanen, M. y Pakarinen, E. (2019). The role of parental beliefs and practices in children's motivation in a changing world. En E. Gonida, y M. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change advances in motivation and achievement* (vol. 20, pp. 151-167). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020008>

Leseman, P. y Slot, P. (2014). Breaking the cycle of poverty: challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 314-326. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912894>

Leseman, P. y Van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in dutch studies. En D. Dickinson y S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 211-228). Guilford Press.

Leyva, D., Tamis-LeMonda, C. y Yoshikawa, H. (2019). What parents bring to the table: Maternal behaviors in a grocery game and first graders' literacy and math skills in a low-income sample. *The Elementary School Journal*, 119(4), 629-650. <https://doi.org/10.1086/703104>

Liu, C., Georgiou, G. y Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.11.001>

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. y Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02702710500468708>

Mendive, S., Lissi, M., Bakeman, R. y Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1197014>

Mol, S. y Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

Montag, J., Jones, M. y Smith, L. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26(9), 1489-1496. <https://doi.org/10.1177/0956797615594361>

Nichols, S. y Nixon, H. (2012). Space, place and early childhood literacy. In J. Larson y J. Marsh (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 161-174). Sage.

Niklas, F. y Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>

Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Pezoa, J., Mendive, S. y Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>

Pozo, J. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. Pozo y M. Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 70-85). Morata.

Preece, J. y Levy, R. (2018). Understanding the barriers and motivations to shared reading with young children: The role of enjoyment and feedback. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 631-654. <https://doi.org/10.1177/1468798418779216>

Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A., Barrera, M., Mazón, N., Vélez, M. y Hofmann, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.005>

Sağkes, M., Işıtan, S., Avci, K. y Justice, L. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection? *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996422>

Scott, K., Brown, J., Jean-Baptiste, E. y Barbarin, O. (2012). A socio-cultural conception of literacy practices in African American families. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 239-252). Taylor & Francis.

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. (2015). Young children's home literacy. In A. Pollatsek y R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 397-414). Oxford University Press.

Sénéchal, M. (2017). Shared book reading: An informal literacy activity par excellence. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grøver, y C. McBride (Eds.), *The routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (pp. 273-283). Taylor & Francis.

Sénéchal, M. y Whissell, J. (noviembre, 2016). *Des livres et des mots: l'entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans*. Documento presentado en Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL), Jouvence, Québec, Canadá. <https://doi.org/10.17118/11143/9728>

Sonnenschein, S. y Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)

Stein, A. y Rosemberg, C. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista Irice*, 23, 9-15.

Street, B. (2017). New literacy studies in educational contexts. En J. Pihl, K. van der Kooij, y T. Carlsten (Eds.), *Teacher and librarian partnerships in literacy education in the 21st century* (pp. 23-32). Sense Publishers.

Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M. y Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rupsi/article/viewFile/433/305>

Swain, J., Cara, O. y Mallows, D. (2017). We occasionally miss a bath but we never miss stories: Fathers reading to their young children in the home setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 176-202.
<https://doi.org/10.1177/1468798415626635>

van Tonder, B., Arrow, A. y Nicholson, T. (2019). Not just storybook reading: Exploring the relationship between home literacy environment and literate cultural capital among 5-year-old children as they start school. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 87-102.

Weigel, D., Martin, S. y Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
<https://doi.org/10.1080/03004430500063747>

Weigel, D., Martin, S. y Lowman, J. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 744-755.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089>

Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Wildova, R. y Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>

Zuilkowski, S., McCoy, D., Jonason, C. y Dowd, A. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539-555. <https://doi.org/10.1177/0022022119837363>