

## Ambiente alfabetizador del hogar. Análisis de perfiles según nivel socio-económico

Carla Muñoz 

Universidad Católica del Maule, Chile  
[cmunozv@ucm.cl](mailto:cmunozv@ucm.cl)

Nicole Frez-Aróstica 

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
[nvfrez@uc.cl](mailto:nvfrez@uc.cl)

Jorge Valenzuela 

Universidad Católica del Maule, Chile  
[jvalenzuela@ucm.cl](mailto:jvalenzuela@ucm.cl)

Alex Centeno 

Universidad Católica del Maule, Chile  
[Alex.centeno@alumnos.ucm.cl](mailto:Alex.centeno@alumnos.ucm.cl)

### Resumen

El confinamiento producto de la crisis sanitaria de Covid-19 limitó las oportunidades de interacción social y acceso al aprendizaje formal escolar, lo que afectó de manera particular a los niños de nivel socioeconómico bajo. En este contexto, la familia constituyó el único agente de socialización e interacción directa con la cultura escrita. Por su relevancia en el desarrollo de la literacidad, este estudio tuvo por objetivo identificar perfiles de ambiente alfabetizador del hogar. Junto con lo anterior, se evaluó la relación entre estos perfiles y el nivel socioeconómico de la familia. Se aplicó el cuestionario de ambiente alfabetizador del hogar (AAH) a 326 familias de estudiantes que cursaban kínder en establecimientos educativos urbanos y rurales de nivel socioeconómico alto, medio y bajo. A partir de un análisis de conglomerados, los resultados muestran la existencia de dos grupos de familias caracterizados por altos y bajos niveles de prácticas de literacidad, creencias sobre literacidad y valor por la lectura, respectivamente. Contra lo esperado, los perfiles lectores en esta etapa del desarrollo no muestran una asociación con el nivel socioeconómico de las familias. Finalmente, se discuten las implicancias de estos resultados para la intervención educativa en tiempos de postpandemia.

**Palabras clave:** Alfabetización familiar; entorno familiar; influencia familiar; alfabetización emergente; Educación Infantil.

**Cómo citar:** Muñoz, C., Frez-Aróstica, N., Valenzuela, J., & Centeno, A. (2025). Ambiente alfabetizador del hogar. Análisis de perfiles según nivel socio-económico. *Ocnos*, 24(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.1.475](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.475)



## Home literacy environment. Profile analysis by socio-economic status

**Carla Muñoz**   
Universidad Católica del Maule, Chile  
[cmunozv@ucm.cl](mailto:cmunozv@ucm.cl)

**Nicole Frez-Aróstica**   
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
[nvfrez@uc.cl](mailto:nvfrez@uc.cl)

**Jorge Valenzuela**   
Universidad Católica del Maule, Chile  
[jvalenzuela@ucm.cl](mailto:jvalenzuela@ucm.cl)

**Alex Centeno**   
Universidad Católica del Maule, Chile  
[Alex.centeno@alumnos.ucm.cl](mailto:Alex.centeno@alumnos.ucm.cl)

### Abstract

The confinement resulting from the COVID-19 health crisis limited opportunities for social interaction and access to formal schooling, particularly affecting children of low socioeconomic status. In this context, the family was the only agent of socialisation and direct interaction with written culture. Because of its importance in literacy development, this study aimed to identify profiles of the literacy home environment. In addition, the relationship between these profiles and the family's socioeconomic level was assessed. The home literacy environment (HLE) questionnaire was administered to 326 families of kindergarten students in urban and rural schools of high, medium, and low socioeconomic levels. Based on a cluster analysis, the results show the existence of two groups of families, characterised by a high and a low level of literacy practices, beliefs about literacy, and the value of reading, respectively. Contrary to expectations, the reading profiles at this stage of development do not show any association with the socioeconomic level of the families. Finally, the implications of these findings for educational interventions in the post-pandemic period are discussed.

**Keywords:** Family literacy; family environment; family influence; emergent literacy; Kindergarten.

**How to cite:** Muñoz, C., Frez-Aróstica, N., Valenzuela, J., & Centeno, A. (2025). Home literacy environment. Profile analysis by socio-economic status. *Ocnos*, 24(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.1.475](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.475)



## INTRODUCCIÓN

Existe amplia evidencia del impacto de las interacciones tempranas sobre el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007). Sin embargo, se observan importantes disparidades en el desarrollo de los niños, incluso antes de su ingreso a la escolaridad, producto de las diferencias en los ambientes familiares (Bonal y González, 2020; Melhuish, 2010) y del nivel socioeconómico (Mendive et al., 2022; Sénéchal y LeFevre, 2014; Suskind et al., 2016).

El ambiente alfabetizador del hogar (AAH) ha sido reconocido como un predictor importante en el desarrollo temprano de la alfabetización y del lenguaje de los niños (Burgess et al., 2002; Georgiou et al., 2021; Silinskas et al., 2019). Diversas investigaciones han demostrado que un hogar que promueve experiencias de alfabetización proporciona beneficios significativos para el desarrollo de la lectura y escritura mucho antes del ingreso a la escolaridad (Burgess et al., 2002; Farver et al., 2006).

A pesar de los beneficios sustanciales que el AAH podría tener sobre el desarrollo infantil, su impacto puede verse afectado por variables como el nivel socioeconómico. Por ejemplo, familias de menores ingresos o con niveles educativos bajos o incompletos suelen tener menor acceso a libros y materiales educativos (Sénéchal y LeFevre, 2014), menor frecuencia de experiencias de alfabetización (Suskind et al., 2016) y creencias menos favorables sobre la alfabetización de sus hijos (Mendive et al., 2022).

De manera reciente, la pandemia de Covid-19 constituyó un evento de gran repercusión en diferentes dimensiones de la vida familiar y el desarrollo infantil, siendo otra variable que pudo condicionar los efectos del AAH sobre el desarrollo de los niños. En este contexto, se observa que los niños de sectores socioeconómicos más vulnerables fueron los más afectados en sus aprendizajes durante este periodo (Abufhele y Bravo, 2021; Bonal y González, 2020; Goudeau et al., 2021).

Teniendo esto a la vista, este estudio tuvo por objetivo caracterizar tipos de ambientes alfabetizadores de familias chilenas de niños de edad preescolar en contexto post-pandémico. Junto con lo anterior, se propuso testear la hipótesis de que estos grupos estarían directamente relacionados con el nivel socioeconómico (NSE) al que pertenecen.

Analizar estas desigualdades resulta pertinente e idóneo pues no solo permite avanzar en el conocimiento teórico -fundamentalmente desarrollado en contextos anglosajones- sino que también aportaría al diseño de estrategias que promuevan ambientes alfabetizadores más enriquecidos en contextos de mayor vulnerabilidad.

### *Ambiente alfabetizador del hogar*

El ambiente alfabetizador del hogar (en adelante AAH) es definido como el entorno provisto por la familia en el cual se desarrollan actividades, experiencias y actitudes de alfabetización temprana que permiten a los niños potenciar el desarrollo de los precursores de la lectura, la escritura y el lenguaje (Burgess et al., 2002; Mendive et al., 2020; Park, 2008; Sénéchal et al., 2017). Este entorno supone, a la vez, una variedad de recursos materiales y personales, así como la disposición y oportunidades que proporcionan las familias a sus hijos en torno a la literacidad (Ergül et al., 2017; Sénéchal et al., 2017).

### *Variables del ambiente alfabetizador del hogar*

El AAH sido motivo de estudio producto de su impacto en habilidades de “alfabetización emergente” (Burgess et al., 2002; Leseman y De-Jong, 1998; Mendive et al., 2020; Sénéchal, 2006; Silinskas et al., 2020). No obstante, aún se debate sobre su conceptualización y medición; dado su carácter multidimensional (Lenhart y Lingel, 2023; Schmitt et al., 2011).

Una de las variables más estudiadas en el AAH han sido las experiencias de alfabetización en el hogar; sin embargo, los investigadores aun difieren en la nominación de estas. Sénéchal et al. (1998)

utilizan la distinción entre “experiencias formales y experiencias informales” de literacidad. Las primeras se caracterizan por centrarse en la enseñanza explícita del código escrito, tal como ocurre al enseñar las letras; mientras que las experiencias informales se relacionan con el significado, como ocurre al discutir la moraleja de una historia. Se ha demostrado que las actividades informales de alfabetización se relacionan con habilidades de lenguaje oral, como el desarrollo del vocabulario (Sénéchal, 2006; 2017), mientras que las de tipo formal estarían vinculadas a las habilidades de alfabetización temprana, como el conocimiento de las letras (Sénéchal, 2017; Silinskas et al., 2020).

Por su parte, Burgess et al. (2002) desarrollan la distinción entre “procesos activos y procesos pasivos”. Los procesos activos implican la participación parental directa en actividades de alfabetización, como la lectura compartida, y están relacionados con el desarrollo temprano del lenguaje. En cambio, los procesos pasivos se refieren a situaciones en las que los niños observan a sus padres utilizar lo escrito en contextos funcionales, como leer para obtener información.

Si bien estas distinciones han sido entendidas como equivalentes en la literatura, en línea con el enfoque sociocultural de la “literacidad emergente” (Cook-Gumperz, 1986; Jaeger, 2017), parece necesario establecer matices para considerar ambos procesos. En este sentido, se proponen prácticas orientadas al código y prácticas orientadas a la cultura como conceptos complementarios.

Las prácticas orientadas al código se centran en la enseñanza directa de las letras/números o la escritura de estos, alineándose con las experiencias formales o procesos activos planteados anteriormente. En contraste, las prácticas orientadas a la cultura destacan la relación del niño con lo escrito en interacciones mediadas por su entorno (familia y/o cuidadores). En este contexto, la noción de cultura es un concepto relativo que permite comprender las prácticas en el contexto de un grupo social determinado. Las prácticas que se realizan tienen sentido en el seno de estas comunidades y son valoradas por sus miembros (Barton y Hamilton, 2012). Estas serían equivalentes a las prácticas informales o procesos activos mencionados previamente (Burgess et al., 2002; Sénéchal, 2006), pero enfatizando las distintas oportunidades que ofrece lo escrito al individuo para vincularse con su entorno cultural y con la exploración del mundo.

Esta propuesta es consistente y hace explícito el marco de referencia de la alfabetización emergente, donde se concibe el desarrollo del niño no solo desde un punto de vista individual y pasivo, sino como una interacción entre el niño y el ambiente en el que se desarrolla (Bronfenbrenner y Morris, 2007). Asimismo, releva el carácter cultural del proceso de desarrollo de la literacidad, pues requiere de agentes mediadores (p. ej., padres y profesores lectores) que guíen y estimulen este proceso (Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 1990). En definitiva, esta nominación permite ampliar la visión de las experiencias o actividades que se realizan en el seno familiar más allá del carácter formal o informal de estas, además de situarlas como mediadores culturales que trascienden el carácter concreto que tiene la adquisición del código, desde el punto de vista formal.

Asimismo, se ha observado que en la disponibilidad de las actividades, experiencias y recursos de alfabetización que existen en el hogar influyen factores como las “creencias parentales” (Lai et al., 2022). Estas no solo repercuten en los precursores de la lectura, sino también en las habilidades lingüísticas de los niños (Niklas et al., 2020). Weigel et al. (2006) observaron que familias con mayores creencias positivas sobre la lectura y con mayor iniciativa para fomentar una participación activa de sus hijos en actividades de alfabetización, crearían una atmósfera de interés por la alfabetización y el aprendizaje. Por lo tanto, el ambiente alfabetizador del hogar considera tanto las creencias parentales en torno a la literacidad, así como el *valor* que estos que asignan a dichas prácticas.

## ***Efecto de la familia en la etapa de literacidad emergente***

Aunque no todos los estudios han encontrado el mismo patrón de relaciones significativas, la mayoría indica que el entorno familiar de alfabetización se relaciona con el rendimiento posterior en la lectura de los niños. De acuerdo con el metaanálisis de Dong et al. (2020) el AAH se correlaciona positivamente con la comprensión lectora, con un tamaño de efecto moderado ( $z = .32$ ). Asimismo, los años

de escolaridad de los padres, las creencias de los padres sobre la alfabetización y la participación parental en actividades de alfabetización de sus hijos mostraron tamaños de efectos similares en la comprensión lectora de los niños ( $z_{\text{escolaridad}} = .27$ ;  $z_{\text{creencias}} = .32$ ;  $z_{\text{participación}} = .30$ ); aunque los recursos presentes en el hogar tuvieron un efecto pequeño ( $z = .21$ ).

Por su parte, Zhang et al. (2020) evidenciaron que mientras mayor acceso a recursos de alfabetización tienen las familias, mejores desempeños en habilidades de literacidad emergente tienen sus hijos (p. ej. vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento de las letras). A su vez, la lectura compartida de cuentos ha sido reconocida como una de las experiencias de alfabetización con mayor correlación con el desarrollo de la lectura y la escritura (Canfield et al., 2020; Susperreguy et al., 2007), incluso hasta tercer grado (Sénéchal y LeFevre, 2002). Por último, Weigel et al. (2006) observaron que familias con mayores creencias positivas sobre la lectura y con mayor iniciativa para fomentar una participación activa de sus hijos en actividades de alfabetización, crearían una atmósfera de interés por la alfabetización y el aprendizaje.

### *Condicionantes del impacto familiar en la etapa de literacidad emergente*

A pesar de la evidencia acumulada sobre la relación entre el ambiente alfabetizador del hogar y el desarrollo de la alfabetización emergente y el lenguaje de los niños, evaluar el efecto de la familia en la literacidad de los niños en la etapa inmediatamente anterior a la instrucción formal de la lectura es complejo, en especial, por la dificultad de aislar el efecto de las experiencias preescolares formales y la influencia del nivel socioeconómico de las familias.

El nivel socioeconómico ha sido ampliamente estudiado por su influencia en distintas dimensiones del AAH. Al respecto, se ha observado que solo el 45.7% de las madres sin educación postsecundaria lee a sus hijos al menos una vez a la semana, lo cual es inferior a las tasas observadas en las familias con mayores niveles educativos (Strasser y Lissi, 2009). Esto coincide con Mendive et al. (2020) quienes encontraron que familias con menor acceso a libros y una baja frecuencia de prácticas de lectura y escritura en el hogar, estaban conformadas por madres con una baja probabilidad de estudios superiores y una muy alta probabilidad de presentar educación primaria incompleta.

Las creencias parentales y el valor por la lectura también pueden verse influenciados por el nivel socioeconómico. Por ejemplo, padres con menor escolaridad inician la lectura de cuentos más tarde en comparación con padres de mayor escolaridad (Mendive et al., 2022; Susperreguy et al., 2007). Además, familias de NSE bajo consideran que será medianamente difícil o muy difícil el aprendizaje de la lectura (Mendive et al., 2022). También tendrían menor valor por la lectura, pues existe una menor conciencia sobre la importancia de la práctica de la lectura para el desarrollo infantil (Ni et al., 2021).

Por su parte, la pandemia de Covid-19 desafió a todos los sistemas educativos a nivel mundial. Este evento limitó las oportunidades de acceso formal al aprendizaje de la lectura, especialmente en los niños de bajo NSE (Shaul et al., 2024). En Chile, las escuelas estuvieron 147 y 112 días cerradas durante los periodos 2020-2021, respectivamente, lo que lo sitúa como la nación que experimentó más días de cierre escolar entre los países OCDE (Centro de Estudios MINEDUC, 2022). En este contexto, la familia constituyó el único agente de socialización e interacción directa con la cultura escrita.

Así, este contexto de falta generalizada de enseñanza formal escolar se erige como una oportunidad que nos permite evaluar el aporte neto del AAH durante el periodo de literacidad emergente, ya que se trata de escolares que solo ingresan a la educación preescolar tras haber terminado el confinamiento por la pandemia de COVID-19, al inicio del año escolar chileno. Lo anterior es relevante, pues la literatura reporta que los niños más vulnerables socioeconómicamente fueron los más afectados en sus aprendizajes durante la pandemia (Abufhele y Bravo, 2021; Bonal y González, 2020; Goudeau et al., 2021).

## *El presente estudio*

Basándonos en los antecedentes presentados, nuestro estudio tiene como objetivo caracterizar los tipos de perfiles que son posibles de identificar a partir de variables que han sido de interés para evaluar la influencia del AAH (a saber, prácticas orientadas al código y culturales, creencias parentales sobre la literacidad y valor por la lectura). Además, considerando que el nivel socioeconómico puede impactar en la conformación de estos perfiles, pretendemos evaluar si este explica los perfiles de AAH identificados.

## MÉTODO

### *Participantes*

Los participantes del estudio fueron 326 familias con hijos matriculados en Pre-Kinder (PK) durante el año 2022, quienes no habían tenido experiencia preescolar previa debido al confinamiento por la COVID-19. De estas familias, el 59% tenía hijas ( $n=135$ ) y el 59% hijos ( $n=194$ ). La edad promedio de los niños al momento del estudio era de 4.69 años (rango entre 3 y 5 años). Los niños asistían a diferentes tipos de establecimientos educativos de la Región del Maule (VII región, Chile). La muestra estuvo compuesta por familias de estudiantes de niveles socioeconómicos bajo, ( $n=104$ , 31.9%), medio ( $n=107$ , 32.8%) y alto ( $n=118$ , 36.2%); determinados según la dependencia administrativa de los establecimientos educativos, un indicador ampliamente utilizado en Chile por ser un buen *proxy* del NSE (González, 2017). La mayoría de las familias eran de origen chileno (89,7%), mientras que el 11.1% provenía de otros países. El promedio de años de educación de las madres fue de 14.35 ( $DE=3.98$ ), mientras que el de los padres fue de 11.43 años ( $DE=3.37$ ). Además, el 93.9% de los participantes reportó hablar únicamente español en el hogar, mientras que el 5.8% indicó hablar dos o más lenguas en casa, siendo la principal el español.

### *Instrumentos*

El ambiente alfabetizador del hogar (AAH) fue evaluado a partir de un cuestionario de autorreporte, destinado a padres y/o cuidadores, elaborado por este equipo de investigación, considerando su multidimensionalidad y a partir de la revisión de medidas con mejor ajuste reportadas en estudios previos (Martini y Sénéchal, 2012; Niklas et al., 2016). En habla hispana, si bien encontramos al menos un inventario sobre factores asociados al AAH (cf. “Dominios de Alfabetización Emergente” en Manosalba-Torres y Arancibia-Gutiérrez, 2022), dicho instrumento no considera dimensiones como las creencias ni la valoración por la lectura, aspectos que investigaciones previas han relevado como fundamentales a la hora de caracterizar el AAH (Lai et al., 2022; Susperreguy et al., 2007; Weigel et al., 2006).

El cuestionario se estructura en cinco apartados. Un primer apartado de caracterización sociodemográfica de la familia y cuatro subescalas tipo Likert en un rango de 1 a 6 que evalúan: 1) prácticas familiares orientadas al código, 2) prácticas familiares orientadas a la experiencia cultural de lo escrito, 3) creencias parentales en torno a la literacidad y 4) el valor asignado a la lectura (ver Anexo).

Las prácticas orientadas al código fueron evaluadas a partir de seis ítems tipo Likert, que se organizan en un único factor. El análisis factorial confirmatorio muestra índices adecuados de ajuste:  $\chi^2(9)=11.27$ ,  $p=.258$ ; CFI=.992; TLI=.987; SRMR=.007; RMSEA=.028 [.00, .07]. Por su parte, la confiabilidad muestra rangos aceptables (de Cronbach .80 y de McDonald de .80). Ejemplo de ítem para esta escala es: “Enseño letras a mi hijo(a)”.

Las prácticas orientadas a la cultura fueron evaluadas a partir de cinco ítems tipo Likert que se organizan en un único factor  $\chi^2(5)=2.47$ ,  $p=.78$ ; CFI=1; TLI= 1.01; SRMR=.030; RMSEA=.00 [.00, .05] y muestran una confiabilidad de Cronbach = .76 y de McDonald = .78. Ejemplo de ítem para esta escala es: “Me preocupo de corregirlo(a) cuando dice mal una palabra”.

Las creencias parentales en torno a la literacidad fueron evaluadas a partir de ocho ítems. El análisis factorial confirmatorio muestra un ajuste adecuado  $\chi^2(20) = 11.2$ ,  $p=.94$ ; CFI=1, TLI= 1.04, SRMR=0.9,

RMSEA=.00[.00, .11] y una alta confiabilidad de Cronbach = .88 y de McDonald = .84. Ejemplo de ítem para esta escala es: “¿Cuán importante es que su hijo(a) la vea leer?”.

El valor por la lectura fue evaluado a partir de una escala unidimensional de seis ítems. La validez de constructo evidencia un ajuste entre el modelo y los datos  $\chi^2(9)=3.44$ ,  $p=.944$ ; CFI=.1; TLI= 1.092; SRMR=.08; RMSEA= .00 [.00, .01]. El nivel de confiabilidad resulta adecuado ( de Cronbach= .85; de McDonald= .83). Ejemplo de ítem para esta escala es: “Para mí, leer es un tiempo bien empleado”.

## Procedimientos

El estudio se realizó siguiendo un protocolo ético aprobado por el Comité de Ética de la institución patrocinante (Acta n°40/2022). El contacto con las familias se realizó a través de las escuelas donde estudiaban sus hijos. Una vez autorizados por las escuelas, se socializó el proyecto así como las condiciones de participación en el contexto de reuniones de padres. La participación de las familias fue voluntaria y ratificada a partir de la firma de un consentimiento informado, donde se indicó explícitamente que todas las respuestas serían estrictamente confidenciales y su uso estaría consagrado de manera exclusiva a fines académicos.

El cuestionario fue enviado impreso a los hogares de las familias participantes, acompañado de una breve instrucción sobre el propósito de este. La tasa de respuesta fue de un 99%, siendo las madres las que completaron la gran mayoría de las encuestas (86.3%), seguido por los padres (12.2%), abuelos u otros adultos responsables (1.4%). Dado que tres de las familias participantes estaban constituidas por hermanos gemelos, no se consideraron en este análisis los cuestionarios familiares duplicados.

## Procedimientos analíticos

Las características psicométricas del instrumento fueron evaluadas con un análisis factorial confirmatorio, utilizando como estimador *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS), dado que es más robusto para pruebas de múltiples factores, aun en presencia de datos que no cumplen con los supuestos de normalidad multivariada, como ocurrió en este caso. Asimismo, se efectuaron análisis de confiabilidad, tanto a de Cronbach como w de McDonald.

Luego, para identificar los perfiles de AAH se utilizó un análisis de conglomerados *K-Mean* (Seol, 2023). Finalmente, para evaluar la asociación entre NSE y los perfiles de AAH, se utilizó la prueba de Chi cuadrado ( $\chi^2$ ). El análisis de datos se realizó por medio de los softwares Jamovi (*The Jamovi Proyect*, 2022) y Jasp (*JASP Team*, 2021).

## RESULTADOS

### Resultados descriptivos

Una primera constatación es lo similar del comportamiento de las variables a través de los niveles socio económicos y las altas puntuaciones de medias y medianas. Lo anterior es consistente con los altos índices de asimetría negativa que se observan en todas las variables, pero especialmente en las preguntas relacionadas con creencias acerca de la literacidad y el valor asignado a la lectura (tabla 1) y, en especial, de las familias de NSE medio.

No obstante, en todos los casos se observa una diferencia significativa respecto al valor superior de la escala ( $p< .001$ ), no evidenciándose un efecto techo en ninguna de ellas.

**Tabla 1***Descriptivas por variable y nivel socioeconómico*

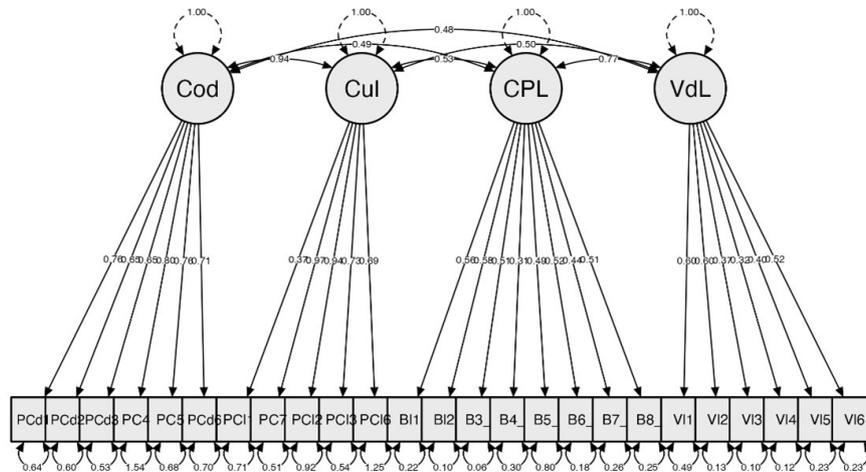
	NSE	N	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
P.Código	Bajo	104	5.30	5.5	0.79	1	6	-2.01	7.41
	Medio	107	5.22	5.5	0.89	1	6	-1.96	5.25
	Alto	115	5.24	5.5	0.85	1.33	6	-2.02	5.96
P.Cultura	Bajo	104	5.22	5.5	0.86	2	6	-1.08	0.81
	Medio	107	5.15	5.4	0.91	1.6	6	-1.33	2.06
	Alto	115	5.22	5.4	0.81	2	6	-1.60	3.18
Creencias parentales	Bajo	104	5.69	6.0	0.59	2.5	6	-2.74	9.03
	Medio	107	5.72	6.0	0.61	1.75	6	-3.79	18.34
	Alto	115	5.78	6.0	0.39	4	6	-2.62	7.57
Valor de la lectura	Bajo	104	5.81	6.0	0.36	4.33	6	-2.16	4.24
	Medio	107	5.68	6.0	0.67	1.17	6	-3.78	19.49
	Alto	115	5.78	6.0	0.42	3.5	6	-2.93	10.55

### *Características psicométricas del Inventario Ambiente Alfabetizador del Hogar (AAH)*

A partir de los datos obtenidos y tras constatar que cada una de las escalas tiene una estructura factorial unidimensional, se testeó el modelo estructural en el cual las cuatro variables centrales del estudio se constituyen en dimensiones del AAH. La escala de cuatro factores muestra evidencia de validez que permite asumir el AAH como constructo latente de estas cuatro dimensiones:  $\chi^2(269)=99.70$ ,  $p=1$ ; CFI=1; TLI= 1.07; SRMR=.067; RMSEA=. 00 [.00, .01].

**Figura 1**

*Ambiente alfabetizador del hogar: modelo factorial*



Nota: Cod= prácticas orientadas al código; Cul= prácticas orientadas a la cultura; CPL= Creencias parentales sobre literacidad; VdL= Valor de la lectura.

Lo anterior, sumado a la validez y confiabilidad evaluadas para cada una de las subescalas, nos permite hablar con propiedad de un cuestionario AAH y considerar sus sub-dimensiones como variables válidas y confiables.

**Tabla 2**

*Descriptivas y correlaciones de las variables del estudio*

Escala	Mean	SE	1.	2.	3.
1. Prácticas orientadas al código	5.25	0.84	-		
2. Prácticas orientadas a la cultura	5.20	0.85	.76***	-	
3. Valor de la lectura	5.76	0.50	.38***	.41***	-
4. Creencias parentales orientadas a la literacidad	5.73	0.54	.37***	.43***	.66***

\*\*\*  $p < .001$

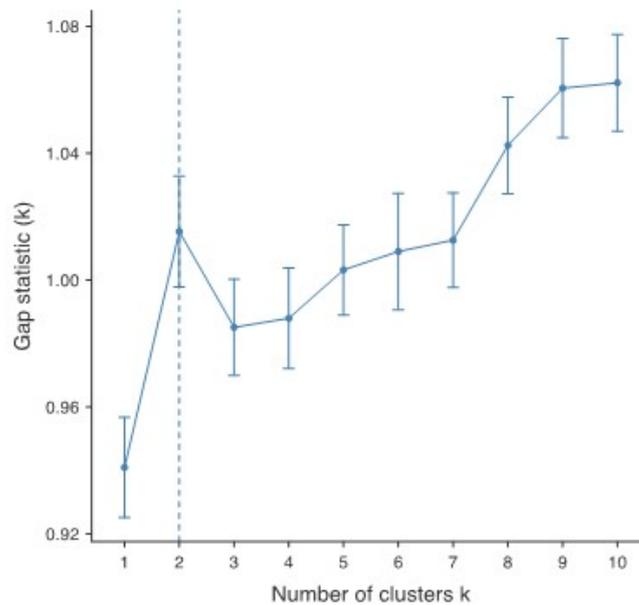
### ***Tipos de ambientes alfabetizador del hogar (AAH)***

Siguiendo la premisa inicial de que los perfiles del AAH podrían asociarse con el NSE, se llevó a cabo un análisis de conglomerados utilizando el método *K-means* y los puntajes estandarizados de las cuatro subescalas de la AAH. Inicialmente se evaluó una solución inicial de tres clústeres. Sin embargo, esta solución fue descartada, ya que uno de los perfiles solo incluyó a un único sujeto.

Por lo anterior, realizamos un análisis con una solución de dos conglomerados. Esta solución coincide con la sugerencia del óptimo número de grupos calculados a través de Davies-Bouldin (.90), encontrándose diferencias significativas en todas las variables  $p < .001$  (figura 2).

**Figura 2**

*Número óptimo de clústeres*



El primer clúster ( $n= 101$ ) que podemos llamar “perfil discreto” evidencia bajas puntuaciones en todas las dimensiones del AAH: prácticas orientadas al código, prácticas orientadas a la cultura, creencias parentales en torno a la alfabetización; y valor por la lectura. Por el contrario, el segundo perfil, al que llamamos “enriquecido” ( $n=225$ ) corresponde a su opuesto y muestra puntuaciones altas en todas las variables

**Tabla 3**

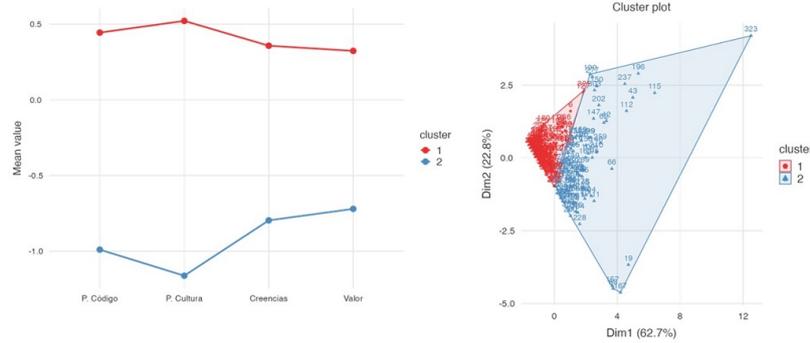
*Centroides de los conglomerados (en desviaciones estándar)*

Clúster	n	Prácticas código	Prácticas culturales	Creencias Literacidad	Valor de la lectura
1 Enriquecido	225	0.444	0.522	0.357	0.323
2 Discreto	101	-0.989	-1.162	-0.796	-0.720

Las familias que hemos identificado dentro del grupo de “ambiente enriquecido” demuestran, en promedio, una alta coherencia entre prácticas, creencias y valoración por la lectura. En efecto, son familias que demuestran creencias favorables a las actividades de literacidad temprana, tales como contar historias o conversar a partir de ella (que hemos identificado como prácticas culturales). Estas familias también presentan una alta frecuencia y valoración de prácticas orientadas al código, tales como enseñar de manera explícita las letras o enseñar a trazar letras y/o palabras. En contraste, los ambientes familiares identificados como “discretos” muestran un perfil inverso. Se trata de ambientes en donde los padres poseen más bien una baja valoración de la lectura y cuyas prácticas son consistentes con esta valoración y creencias.

**Figura 3**

*Medias de variables por clúster y agrupación de casos*



Nota: N=326; Clúster 1= “Enriquecido” n= 225; Clúster 2=, “Discreto” n= 101. Los valores corresponden a puntajes estandarizados.

### *Ambiente alfabetizador del hogar y Nivel socio económico*

Un tercer análisis se abocó a verificar si existe algún tipo de relación entre los AAH y el NSE. Los resultados muestran que no existiría una asociación entre un tipo de perfil AAH y pertenecer a un NSE determinado  $\chi^2(2)=638, p=.727$ . Así, se puede observar que la participación de las familias con perfiles AAH discreto o enriquecido, se distribuyen en proporción al tamaño de cada subgrupo de NSE. De esta manera, no se evidencia que alguno de los NSE tenga una sobre-representación de algún tipo de perfil AAH (ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Perfil AAH y relación con el Nivel socioeconómico*

Clúster / NSE		NSE Bajo	NSE Medio	NSE Alto	Total
Perfil “Enriquecido”	Observado	72 <sup>a</sup>	71 <sup>a</sup>	82 <sup>a</sup>	225
	Esperado	71.8	73.8	79.4	225
	% de fila	32%	31.6%	36.4%	100.0%
Perfil “Discreto”	Observado	32 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	33 <sup>a</sup>	101
	Esperado	32.2	33.2	35.6	101
	% de fila	31.7%	35.6%	32.7%	100.0%

Nota Cada letra del subíndice denota un subconjunto de categorías de dependencia cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí al nivel .05

Se constata de igual manera que ninguna de las variables individuales del AAH evidencia diferencias significativas por NSE ( $p > .727$ ).

## **DISCUSIÓN**

Este estudio tuvo por objetivo identificar y caracterizar tipos de ambientes alfabetizadores en familias chilenas de niños de edad preescolar en contexto post-pandémico. Junto con lo anterior, se propuso testear la hipótesis de que estos grupos estarían directamente relacionados con el NSE al que pertenecen.

El análisis de conglomerados permitió identificar dos grupos bien definidos que demuestran variaciones en las distintas dimensiones del AAH, permitiendo distinguir entre un “ambiente enriquecido” y un “ambiente discreto”; los que no presentaron diferencias por NSE. Este es un dato que contradice hallazgos precedentes que confirman diferencias en el AAH en favor de las familias de alto NSE. Una explicación para esta ausencia de diferencias se relaciona con las condiciones experimentadas por las familias durante el confinamiento en pandemia.

En efecto, diversos estudios reportan que las tareas de crianza y enseñanza a sus hijos incrementaron los niveles de estrés y ansiedad de los padres como producto del confinamiento. Por ejemplo, el estudio de [Zambrana y Hart \(2022\)](#) muestra que el estrés parental se asociaba negativamente con la participación de los padres en la alfabetización en el hogar, pero no con la participación en las matemáticas en el hogar. Podríamos pensar que en nuestra muestra las familias donde ambos padres trabajaban fuera de casa antes de la pandemia, el hecho de tener que compatibilizar en un mismo tiempo y espacio la carga laboral y las tareas de crianza pudo generar dinámicas que explicarían esta ausencia de diferencias entre ambos grupos; una situación diferente de aquellas familias (normalmente de menores ingresos), en donde la madre sigue siendo la principal figura de cuidado en el hogar.

A este respecto, recordemos que los niños de este estudio corresponden a párvulos que entraron en confinamiento a la edad aproximada de 2 años, sin mediar educación formal hasta la reapertura de las escuelas; es decir, para cuando tenían 4 años, aproximadamente. De este modo, podemos inferir que las interacciones del niño con su familia se constituyeron en la única vía formal de socialización e iniciación en la cultura escrita. En este sentido [Bao et al. \(2020\)](#) alerta sobre el impacto del confinamiento en el ámbito educativo, observando una disminución en la interacción social de los niños durante el cierre de los establecimientos educativos; así como una disminución de la capacidad lectora, de un 31%.

Por tal razón, una de las fortalezas de este estudio es el desarrollo de una medida válida y confiable en español para evaluar el AAH. El instrumento, de fácil aplicación y bajo costo, presenta una estructura factorial con buenos índices de ajuste; en línea con autores que plantean la multidimensionalidad del AAH, como ocurre al incluir las prácticas, creencias y valoraciones de los padres sobre la literacidad dentro de este constructo ([Lenhart y Lingel, 2023](#); [Schmitt et al., 2011](#)). Esto permitiría eliminar una limitante que se vinculaba a la gran variedad de indicadores que no habían sido consistentes en la medición del AAH a lo largo del tiempo ([Schmitt et al., 2011](#)).

Tomando en consideración lo anterior, podemos decir que el cuestionario AAH es un instrumento que puede ser utilizado para identificar estas cuatro dimensiones como predictoras o como covariantes dentro del proceso de adquisición y desarrollo de habilidades de literacidad.

Asimismo, este estudio constituye un aporte al reportar una medida depurada de la contribución que las familias están haciendo a los niños en su desarrollo de habilidades de literacidad emergente de sus hijos. Ello nos permite tener una visión más objetiva sobre la valoración de ciertas prácticas, así como el uso relativo de estas por parte de las familias.

Este estudio no está exento de limitaciones. Si bien no se observó un efecto techo en las medidas, tratándose de un instrumento de autorreporte, es posible pensar que algún grado de deseabilidad social hubiese podido influir en las respuestas de las familias ([Marlow y Crowne, 1961](#)). Sin embargo, algunos resguardos como la aplicación individual en sus hogares (tipo entrevista), pudiera minimizar el sesgo.

Respecto del NSE, es importante recordar que se utilizó como *proxy* la dependencia educativa. El incluir medidas directas como el nivel educativo de las madres y los ingresos familiares pudiese constituir un índice más comprensivo del NSE, siguiendo lo planteado en otros estudios ([Manosalba-Torres y Arancibia-Gutiérrez, 2022](#); [Melhuish, 2010](#); [Mendive et al., 2020](#)).

Asimismo, una proyección relevante sería la consideración de un enfoque mixto en el estudio del AAH; por ejemplo, a través de la observación directa de estas prácticas. Del mismo modo, la ampliación del AAH a través de la incorporación de una pregunta abierta permitiría establecer la existencia de “prácticas vernaculares” ([Barton y Hamilton, 2012](#)) en el seno familiar que no estén siendo consideradas por la investigación.

Las implicancias teóricas de este estudio se relacionan con la evidencia en torno a la multidimensionalidad del AAH, pues al considerar que el AAH se compone por variables adicionales a las prácticas parentales, como las creencias y valor por la lectura, se podrían identificar perfiles de riesgo para el aprendizaje lector. La descripción que proporcionan los perfiles permite tomar decisiones pedagógicas fundadas en las necesidades reales de los niños, así como en las herramientas disponibles del entorno mediato que facilitan el aprendizaje de la lectura en el ciclo inicial.

Finalmente, las implicancias prácticas se relacionan con la información que proporciona este inventario respecto al AAH. Este instrumento podría formar parte de los insumos que permitan la identificación temprana de perfiles de familias con “ambientes discretos”. Si las educadoras utilizan este recurso, ello no solo podría aportar a la disminución de las brechas en el desarrollo de la literacidad acrecentadas por la pandemia, sino que también haría manifiesto el rol de la familia como primer agente educativo en la vida de los niños.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las familias participantes por su colaboración en el proyecto.

## FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile) a través del Proyecto FONDECYT REGULAR N° 1220441 y Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL) [NCS2022\_26].

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Carla Muñoz:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación.

**Nicole Frez-Aróstica:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Validación.

**Jorge Valenzuela:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Validación; Visualización.

**Alex Centeno:** Análisis formal; Escritura - revisión y edición; Metodología; Software; Visualización.

## REFERENCIAS

- Abufhele, A., & Bravo, D. (2021). *Efectos de la pandemia en el aprendizaje de niños y niñas preescolares*. Centro UC de Encuestas y Estudios Longitudinales. Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://tiny.cc/khzpzz>
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. P. (2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176371>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5), 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 793-827). Wiley & Sons.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. *Developmental psychology*, 56(7), 1305-1315. <https://doi.org/10.1037/dev0000940>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children*. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2022). *Education at a Glance 2022. Revisión de indicadores con base en la agenda política contingente*. (Apuntes, Issue 23). MINEDUC. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19102/APUNTES%2023\\_2022\\_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19102/APUNTES%2023_2022_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cook-Gumperz, J. (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge University Press.
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of Home Literacy Environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82.
- Ergül, C., Sarica, A. D., Akoglu, G., & Karaman, G. (2017). The Home Literacy Environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10112a>
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (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>
- Georgiou, G. K., Inoue, T., & Parrila, R. (2021). Developmental Relations Between Home Literacy Environment, Reading Interest, and Reading Skills: Evidence From a 3-Year Longitudinal Study. *Child development*, 92(5), 2053-2068. <https://doi.org/10.1111/cdev.13589>
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. In S. M. Monasterios, R. S. Santana, J. C. Peña, M. H. Guerrero, & C. Medel (Eds.), *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar* (pp. 48-91). Centro de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/441>
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Jaeger, E. L. (2017). Negotiating Complexity: A Bioecological Systems Perspective on Literacy Development. *Human Development*, 59(4), 163-187. <https://doi.org/10.1159/000448743>
- JASP Team. (2021). *JASP (Version 0.16) [computer Software]*. <https://jasp-stats.org/>
- Lai, J., Ji, X. R., Joshi, R. M., & Zhao, J. (2022). Investigating parental beliefs and Home Literacy Environment on chinese kindergarteners' english literacy and language skills. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01413-3>
- Lenhart, J., & Lingel, K. (2023). My child lags behind: Parents' perceptions of children's needs for language support, their home-literacy practices, and children's language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.008>

- Leseman, P. P. M., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- Manosalba-Torres, C., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2022). Diseño y validación del Cuestionario Socio-familiar de los Dominios de Alfabetización Emergentes en estudiantes de enseñanza pre-escolar chilenos. *Estudios sobre Educación*, 42, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.42.005>
- Marlow, D., & Crowne, D. P. (1961). Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of Consulting Psychology*, 25(2), 109-115. <https://doi.org/10.1037/h0041627>
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210-221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early Childhood Matters* (pp. 60-85). Routledge.
- Mendive, S., Aldoney, D., Mascareño, M., Pezoa, J., & Hoff, E. (2022). Home language and literacy environments at the age of four: determinants and their relation to reading comprehension up to age nine. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(2), 446-477. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2015226>
- Mendive, S., Mascareño Lara, M., Aldoney, D., Pérez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home Language and literacy environments and early literacy trajectories of low-socioeconomic status Chilean children. *Child development*, 91(6), 2042-2062. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Ni, S., Lu, S., Lu, K., & Tan, H. (2021). The effects of parental involvement in parent-child reading for migrant and urban families: A comparative mixed-methods study. *Children and Youth Services Review*, 123, 105941. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105941>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: a non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The Home Literacy Environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628-1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by Observing and Pitching In. *Ethos*, 37(1), 102-138. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x>
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research & Evaluation*, 14(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20(6), 409-431. <https://doi.org/10.1002/icd.733>
- 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](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4)

- Sénéchal, M. (2017). Shared book reading: An informal literacy activity par excellence. In N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, & 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., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child development*, 13(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child development*, 85(4), 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-112. [https://doi.org/ https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5](https://doi.org/https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5)
- Sénéchal, M., Whissell, J., & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. In K. Cain, R. Parrila, & D. L. Compton (Eds.), *Theories of reading development* (Vol. 15, pp. 383-407). John Benjamins.
- Seol, H. (2023). *snowCluster: Multivariate Analysis. (Version 7.1.7)[jamovi module]*. <https://github.com/hyunsooseol/snowCluster>
- Shaul, S., Orly, L., Dana, T.-C., Adi, B., & Shahar, D. (2024). The impact of school closures during the COVID-19 pandemic on reading fluency among second grade students: socioeconomic and gender perspectives. *Frontiers in Psychology*, 15(1289145). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1289145>
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11(1508). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2019). The home literacy model in a highly transparent orthography. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 80-101. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642213>
- Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Suskind, D. L., Leffel, K. R., Graf, E., Hernandez, M. W., Gunderson, E. A., Sapolich, S. G., Suskind, E., Leininger, L., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2016). A parent-directed language intervention for children of low socioeconomic status: a randomized controlled pilot study. *J Child Lang*, 43(2), 366-406. <https://doi.org/10.1017/s0305000915000033>
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(2), 239-251. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v39n2/v39n2a03.pdf>
- The Jamovi Project. (2022). *Jamovi*. In (Version 2.3) [Computer Software]. <http://www.jamovi.org>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. 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>
- Zambrana, K. A., & Hart, K. C. (2022). Riesgo Y Resiliencia: Exploring the Role of Parenting Stress and Self-efficacy on Young Latino Children's Well-being and Home Learning Experiences during COVID-19. *Journal of Latinos and Education*, 21(3), 212-223. <https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2051037>

Zhang, S. Z., Inoue, T., Shu, H., & Georgiou, G. K. (2020). How does home literacy environment influence reading comprehension in Chinese? Evidence from a 3-year longitudinal study. *Reading and Writing*, 33(7), 1745-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09991-2>

## ANEXO

### *Ambiente alfabetizador del hogar*

Ítems incluidos en el cuestionario parental\*

A continuación, le solicitamos marcar con un círculo el número que mejor corresponda según su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1 = Nada frecuente ----- 6= Muy frecuente

#### *Prácticas orientadas al código*

4.1 Enseño letras a mi hijo(a) (por ej.: “esta es la P de Pedro”).	1 2 3 4 5 6
4.2 Enseño palabras a mi hijo(a) cuando leo (por ej.: “deslizar es cuando bajas por el tobogán”).	1 2 3 4 5 6
4.3 Cuando leo una historia, me detengo cuando mi hijo(a) no entiende una palabra y se la explico.	1 2 3 4 5 6
4.4 Cuando leo con mi hijo(a), voy señalando con mi dedo las palabras en la historia.	1 2 3 4 5 6
4.5 Le enseño a mi hijo(a) a trazar letras y números.	1 2 3 4 5 6
4.6 Jugamos a escribir letras o números.	1 2 3 4 5 6

#### *Prácticas orientadas a la cultura*

4.7 Me preocupo de corregirlo(a) cuando dice mal una palabra.	1 2 3 4 5 6
4.8 Leo con mi hijo(a)	1 2 3 4 5 6
4.9 Jugamos a hacer como que leemos con mi hijo(a).	1 2 3 4 5 6
4.10 Conversamos sobre la historia que estamos leyendo.	1 2 3 4 5 6
4.11 Jugamos a decir trabalenguas o cantar canciones.	1 2 3 4 5 6

#### *Creencias parentales en torno a la literacidad*

Encierre en un círculo el número que mejor corresponda según su nivel de importancia con las siguientes afirmaciones:

1 = Nada importante y 6= Muy importante

<b>Creo que es importante que:</b>	
5.1 Mi hijo(a) me vea leer.	1 2 3 4 5 6
5.2 Le lea a mi hijo(a) porque lo ayudará a hablar mejor.	1 2 3 4 5 6
5.3 Le lea a mi hijo(a) porque es bueno para su desarrollo escolar.	1 2 3 4 5 6
5.4 Mi hijo(a) conozca las letras (sus nombres y sonidos).	1 2 3 4 5 6
5.5 Mi hijo(a) sepa escribir su nombre.	1 2 3 4 5 6
5.6 Le hable o cuente historias a mi hijo(a) para su desarrollo lector.	1 2 3 4 5 6
5.7 Le cante canciones a mi hijo(a) para su desarrollo lector.	1 2 3 4 5 6
5.8 Juegue con mi hijo(a) para su desarrollo lector.	1 2 3 4 5 6

#### *Valor por la lectura*

Encierre en un círculo el número que mejor corresponda según su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones, donde

1 = Totalmente en desacuerdo ----- 6= Totalmente de acuerdo

En mi opinión...	
6.1 Para mí, leer es un tiempo bien empleado.	1 2 3 4 5 6
6.2 Lo que aprendo al leer es valioso para mí y, por ende, para mi hijo(a).	1 2 3 4 5 6
6.3 Leerle a mi hijo(a) es valioso para su desarrollo.	1 2 3 4 5 6
6.4 Regalarle libros o textos infantiles a mi hijo(a) es valioso para su desarrollo lector.	1 2 3 4 5 6
6.5 Buscar información en libros junto a mi hijo(a) es valioso para su desarrollo lector.	1 2 3 4 5 6
6.6 Para mí, leerle a mi hijo es un tiempo bien empleado.	1 2 3 4 5 6

\*Para solicitar el instrumento completo, escriba a la investigadora principal del proyecto (Carla Muñoz: [cmunozv@ucm.cl](mailto:cmunozv@ucm.cl)).