



POSGRADOS

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y DIVERSIDAD

RPC-SO-06-NO.196-2021

OPCIÓN DE TITULACIÓN:

PROYECTO DE TITULACIÓN CON
COMPONENTES DE INVESTIGACIÓN
APLICADA Y/O DE DESARROLLO

TEMA:

CONTRIBUCIÓN DEL AMBIENTE FAMILIAR
EN LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE
ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS
DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA UNIDAD
EDUCATIVA "26 DE FEBRERO", PERÍODO
2022

AUTOR:

FREDDY GUSTAVO OCHOA ORDÓÑEZ

DIRECTORA:

ISABEL CATALINA FLORES SISALIMA

CUENCA – ECUADOR
2023

Autor:**Freddy Gustavo Ochoa Ordóñez**

Licenciado en Ciencias de la Educación.

Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura.

Candidato a Magíster en Psicología con Mención en Niñez, Adolescencia y Diversidad por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

o.fredd17@gmail.com

Dirigido por:**Isabel Catalina Flores Sisalima**

Licenciada en Psicología Educativa en la especialización de Educación Temprana.

Magíster en Psicoterapia del niño y la familia.

i.flores@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2023© Universidad Politécnica Salesiana.

CUENCA – ECUADOR – SUDAMÉRICA

FREDDY GUSTAVO OCHOA ORDÓÑEZ

Contribución del ambiente familiar en la adquisición de habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la unidad educativa “26 de Febrero”, período 2022

DEDICATORIA

A mi madre y a las madres que ponen libros en las manos de sus hijos.

A los niños que no les cuentan historias de princesas, príncipes, castillos y dragones; a quienes por diversos motivos no les regalan un libro, ni les enseñan rimas, canciones y rondas.

Freddy.

AGRADECIMIENTO

Gracias a la Mgtr. Isabel Flores, directora de esta tesis, por todas sus orientaciones en este proceso de escritura; por su generosidad y consejos.

Gracias a la Unidad Educativa “26 de Febrero”; a las maestras Mayra, Diana y Normita, por permitirme involucrarme en sus aulas y prácticas docentes; y a los niños que de manera diaria me regalaban sus sonrisas.

Gracias a mi familia por ser ese motor que de manera constante me motiva.

Gracias a Andre y Stefy, por el apoyo constante en cada clase y fuera de ella. Por los consejos académicos y sobre todo los de la vida. Gracias, chicas, por hacer que Cuenca-Guayaquil se sienta muy cerca.

A M.J. por regalarme sonrisas desde el día que le conocí.

Freddy.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	9
Abstract.....	10
Introducción.....	12
CAPÍTULO I DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.1 Identificación del problema	15
1.2 Justificación	17
1.3 Pregunta de investigación y objetivos:	18
1.3.1 Pregunta de investigación.....	18
1.3.2 Objetivo general	18
1.3.3 Objetivos específicos.....	19
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	21
2.1 Alfabetización temprana.....	21
2.1.1 Perspectiva de la alfabetización temprana.....	22
2.2 Habilidades de alfabetización temprana	23
2.2.1 Conocimiento del alfabeto.....	23
2.2.2 Conciencia fonológica	24
2.2.3 Escritura emergente	25
2.2.4 Conocimiento de lo impreso.....	25
2.3 Entorno familiar alfabetizador como predictor de la alfabetización temprana	26

CAPÍTULO III MATERIALES Y METODOLOGÍA.....	30
3.1 Diseño.....	30
3.2 Participantes	30
3.2.1 Criterios de inclusión y exclusión:	30
3.3 Variables.....	31
3.4 Hipótesis correlacional.	31
3.5 Instrumentos	31
3.5.1 Parent Reading Belief Inventory	32
3.5.2 Prueba de alfabetización inicial.....	32
3.6 Aspectos éticos	33
3.7 Procedimiento.....	33
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN	35
4.1 Resultados.....	35
4.1.1 Prácticas de alfabetización temprana.....	35
4.1.2 Desempeño de los niños en la prueba PAI	40
4.1.3 Correlaciones entre las variables observadas	41
4.2 Discusión	45
Capítulo V CONCLUSIONES	49
Referencias	52
Anexos.....	60

CONTRIBUCIÓN DEL
AMBIENTE FAMILIAR EN LA
ADQUISICIÓN DE
HABILIDADES DE
ALFABETIZACIÓN
TEMPRANA EN NIÑOS DE
PRIMER AÑO DE BÁSICA DE
LA UNIDAD EDUCATIVA “26
DE FEBRERO”, PERÍODO
2022

AUTOR:

FREDDY GUSTAVO OCHOA ORDÓÑEZ.

RESUMEN

Las habilidades de alfabetización temprana predicen el desempeño de los niños en el aprendizaje de la lectura y escritura inicial. A su vez, el entorno familiar alfabetizador favorece el desarrollo y la adquisición de dichas habilidades de alfabetización temprana. En este sentido, el objetivo de la presente investigación fue determinar la asociación entre el ambiente familiar alfabetizador y el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, durante el período 2022. Los participantes fueron 35 niños de primero de básica de una escuela del cantón Paute y sus padres o representantes legales. Los resultados de este estudio respaldan el vínculo que se genera entre el entorno familiar alfabetizador y el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana. De igual forma, se precisa que, los tipos de interacciones en los que participan padres e hijos durante las actividades de alfabetización reflejan diferencias en los entornos de alfabetización del hogar de los niños y, por lo tanto, se supone que afectan el desarrollo de la alfabetización de los niños. Finalmente, se discuten las implicaciones prácticas del estudio.

Palabras clave:

alfabetización temprana, entorno familiar alfabetizador, lectura y escritura inicial, desempeño de niños

ABSTRACT

Early literacy skills predict children's performance in early learning to read and write. At the same time, the literacy family environment stimulates the development and acquisition of these early literacy skills. From this perspective, the objective of this research was to determine the association between the literacy family environment and the development of early literacy in children from the first year of basic education of the Educational Unit "26 de Febrero", during the period 2022. The participants were 35 first-grade students from a school in Paute and their parents or legal representatives. The results of this study support the relationship between the home literacy environment and the development of early literacy skills. Similarly, it is pointed out that the type of interaction between parents and children during literacy activities reflects differences in children's home literacy environment and, therefore, it is presumed to affect the literacy development of children. Finally, the practical implications of this study are discussed.

Palabras clave:

early literacy, literacy home environment, initial reading and writing, kids performance

“De los muchos mundos que el hombre no recibió como un don de la naturaleza, pero que creó con su propio espíritu, el mundo de los libros es el más importante. Todos los niños, cuando garabatean las primeras letras en la pizarra e intentan leer por primera vez, acceden a un mundo más complicado y artificial; ninguna vida es lo bastante larga para conocer las leyes y las normas de este mundo por completo y para ponerlas en práctica a la perfección. Sin las palabras, sin la escritura y sin los libros no habría historia, no podría haber concepto de humanidad”.

Herman Hesse.

INTRODUCCIÓN

Pensar que los niños participan en las prácticas de lectura y escritura únicamente al adquirir las destrezas de relación fonema-grafema es un error muy común. Existe evidencia de que los niños inician su alfabetización mucho antes de ingresar a la escuela, ya que su proceso de aprendizaje hace parte de un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida de las personas (Andrés et al., 2010; Cabell et al., 2009).

Desde este enfoque se establece la idea central de que la alfabetización temprana se origina cuando los niños inician en la adquisición del conocimiento de la lengua escrita, de manera concurrente durante la primera infancia (Lonigan, 2006). Además, la misma se genera dentro de contextos sociales, como el entorno familiar alfabetizador, ya que, en éste, los niños son expuestos a materiales relacionados con la alfabetización y las prácticas y experiencias en interacción con los padres, abuelos, hermanos mayores y demás cuidadores (Puranik et al., 2018).

En este sentido, el estudio que presento a continuación “*Contribución del ambiente familiar en la adquisición de habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, período 2022*”, tiene como punto de partida diversas preguntas e inquietudes surgidas en mi práctica como educador infantil. Estas inquietudes, que, con el paso de los años en mi trayectoria docente, se vieron modificadas y enfatizadas me llevaron a iniciar un proceso investigativo, cuyo propósito fue examinar cómo influye el ambiente familiar en el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, durante el período 2022.

A partir del objetivo se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo influye el entorno familiar alfabetizador en la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, período 2022?

El presente estudio, se desarrolla en cinco capítulos. En el capítulo I, se presenta la identificación del problema, es decir, el vacío de la investigación y la contextualización del problema en torno a la contribución del entorno familiar con el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana, además se presenta la justificación de la presente investigación.

En cuanto al capítulo II, se desarrolla una aproximación teórica relacionada con la perspectiva de alfabetización temprana y sus habilidades, así como el entorno familiar alfabetizador.

En lo referente al capítulo III, se precisa el diseño metodológico del estudio, en este apartado se incluye el tipo y alcance del estudio; información de los participantes; los instrumentos aplicados a los representantes legales y a los niños, es decir, la Prueba de Alfabetización Inicial y el inventario Parent Reading Belief Inventory; y el proceso seguido en la investigación.

En lo que respecta al capítulo IV, se detallan el análisis de datos referente a las prácticas de alfabetización familiar, el desempeño de los niños en habilidades de alfabetización y la correlación de los mismos; además, se discuten las implicaciones de la investigación, y se presentan ideas para nuevas investigaciones.

Finalmente, en el capítulo V, se precisan las conclusiones obtenidas del estudio.

“Saber cómo se origina algo suele ser la mejor pista para saber cómo funciona”.

Terrence W. Deacon.

CAPÍTULO I

DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Identificación del problema

El dominio de habilidades lectoras y escritoras es una de las competencias esenciales en el futuro desempeño educativo de los niños, siendo herramientas trascendentales para aprender y demostrar lo aprendido (Gutiérrez y Díez, 2015; Harris et al., 2015). Los niños que son lectores y escritores competentes, por lo general experimentan una mayor exposición a la lengua escrita y al crecimiento posterior en los diferentes dominios del conocimiento (Lonigan et al., 2000).

En el contexto educativo, se precisa que los niños que inician la escolarización presentan diferencias en el dominio de las habilidades referentes a la lectura y escritura inicial, dichas diferencias se originan temprano en la vida, pues dependen en gran medida del desarrollo de la alfabetización temprana al que son expuestos los niños (Lonigan et al., 2012) y son estas diferencias las que tienen un impacto significativo en el posterior aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Lonigan et al., 2012; Spira et al., 2005; De-La-Peña et al., 2018).

De igual manera, se precisa que es posible que los niños que experimentan dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura presenten problemas en dichas habilidades a lo largo de la etapa escolar (Torgesen, 2005), ya que los escolares pierden oportunidades para el desarrollo de habilidades de producción y comprensión de textos, debido a que se enfrentan con textos altamente desafiantes para sus habilidades (Baydar et al., 1993). Por lo que, las dificultades de lectura y

escritura inicial se asocian con diversas consecuencias negativas para el escolar, como el retraso académico y la baja autoestima (Lonigan et al., 2012).

En línea con la variabilidad en las habilidades de alfabetización temprana, se precisa que la misma obedece a los diversos entornos de alfabetización familiares. En este sentido, se han encontrado que las actividades de alfabetización que realizan los padres, como la lectura compartida, el aprendizaje de canciones y poemas, y la enseñanza del código alfabético se correlaciona de manera significativa con el aprendizaje de la lengua escrita, incluso controlando variables como el contexto y el nivel socioeconómico (Sylva et al., 2008; De la Rie, 2016). Asimismo, se ha demostrado que el tiempo y calidad de interacción en dichas actividades se vincula directamente con el desarrollo de la alfabetización temprana (Sylva et al., 2008).

Elevar el desempeño de los niños en la alfabetización temprana es la preocupación más importante de muchos países (Sylva et al., 2003). Por ejemplo, en Ecuador, estudios internacionales, con estudiantes de sexto nivel educativo, han reportado un nivel bajo en el desempeño de las destrezas lectoras y escritoras (UNESCO, 2015). De igual forma un estudio a nivel nacional concluye que los niños que cursan el primer año de básica tienen un bajo desempeño en habilidades de lectura y escritura inicial (Duchimasa-Ochoa y Bojorque, 2020).

Frente a esta realidad, las investigaciones ha dado paso a un mayor enfoque investigativo en la prevención de dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, en lugar de intentar cerrar una brecha en el dominio de dichas habilidades. Por lo que, para generar un cambio en la realidad mencionada, se requiere que las investigaciones y las políticas pongan mayor énfasis al período de la primera infancia.

1.2 Justificación

Las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y que son desarrolladas en edades tempranas tendrán un impacto favorable en el proceso educativo de los niños (Rohde, 2015). Con esta premisa, Merino et al. (2018) refieren que desde edades tempranas los niños desarrollan habilidades sobre la lengua escrita, lo que permite una adquisición exitosa de la escritura y lectura, dentro de los procesos de enseñanza convencional.

La familia desempeña un rol fundamental dentro del desarrollo integral infantil, siendo el espacio en donde se practican una serie de interacciones que permiten el desarrollo de las prácticas de alfabetización inicial. En este sentido, Piaciente et al., (2006) refieren que la alfabetización temprana es un proceso que surge con las primeras relaciones lingüísticas que se desarrollan dentro del entorno familiar. Dicha alfabetización contribuye a la construcción de aprendizajes vivenciales y socioculturales, que generan una estrecha relación con la adquisición de la lengua escrita, a través de las experiencias con materiales escritos.

Estudios internacionales (Ruggerio y Guevara, 2015; Niklas, 2015; De-La-Peña, 2018) han demostrado ampliamente que, las prácticas de alfabetización en el hogar son predictoras del futuro desempeño en las habilidades de lectura y escritura inicial, así como en el desempeño cognitivo, rendimiento escolar y en el desarrollo social y emocional del niño. Con el fin de sensibilizar a los padres y/o cuidadores en los procesos educativos. Las investigaciones en este campo coinciden en señalar el papel del hogar como un importante agente para desarrollar las habilidades lingüísticas tanto orales como escritas. Los niños aprenden a leer y escribir antes de comenzar a recibir instrucción convencional, ya que antes de acceder al sistema

educativo poseen habilidades para escribir su nombre de pila, escribir letras del alfabeto y usar ortografía inventada (Niklas et al., 2015). Además, los estudios muestran que la cantidad de tiempo que comparte un niño con su cuidador principal en el hogar podría afectar a la importancia de las prácticas de alfabetización en el hogar y el desarrollo infantil (Puranik et al., 2018).

Sin embargo, los padres y cuidadores de los niños atribuyen la responsabilidad del proceso alfabetizador únicamente a los programas de enseñanza básica (De-La-Peña et al., 2018). Limitando así, el desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial que se adquieren en el hogar; por lo tanto, se precisa la necesidad de indagar en las prácticas de alfabetización del hogar y la adquisición de habilidades de alfabetización temprana, en los niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”.

1.3 Pregunta de investigación y objetivos:

1.3.1 Pregunta de investigación

Dada la importancia que desempeña el ambiente familiar en la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana y en el desarrollo académico posterior de los niños que inician el aprendizaje de la lengua escrita, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo influye el entorno familiar alfabetizador en la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, período 2022?

1.3.2 Objetivo general

Con la finalidad de responder esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo general: Determinar la asociación entre el ambiente familiar, con el desarrollo de las

habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, durante el período 2022.

1.3.3 Objetivos específicos

Del objetivo general, por su parte, se bifurca en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el tipo de prácticas de alfabetización temprana desarrolladas por las familias.
2. Evaluar el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana de los niños.
3. Determinar la relación entre las prácticas de alfabetización del hogar y el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana.

“Creo que la lectura, en su esencia primigenia, [es] ese milagro fructífero de la comunicación en medio de la soledad”.

Marcel Proust.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Estudios internacionales han demostrado que el ambiente familiar alfabetizador y las características de la familia desempeñan un papel esencial en el posterior éxito académico de los niños (Marí et al., 2019; Spira et al., 2005) y a su vez son predictores del desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial (Lonigan et al., 2012). Por lo que, el conocimiento de las prácticas de alfabetización en el hogar y la evaluación temprana de la adquisición de dichas habilidades, con fines de intervención pedagógica y familiar, es indispensable, para brindar apoyo integral y escolar a los niños y así, evitar posibles dificultades escolares. En el presente apartado se presentan los hallazgos sobre la perspectiva de la alfabetización temprana, así como de las habilidades básicas de la misma y el ambiente familiar alfabetizador, reportados en la literatura nacional e internacional.

2.1 Alfabetización temprana

Clay (1979) fue quien introdujo por primera vez el término alfabetización temprana. En este sentido, precisó que los niños se involucran en un proceso de alfabetización desde que nacen. Desde entonces, varios autores han ampliado las investigaciones en esta área; precisamente Whitehurst y Lonigan (1998) describen a la alfabetización temprana como un “continuo” que inicia a partir de la exposición a diferentes interacciones en los contextos sociales, en donde la alfabetización es un componente y no existe una mediación formal que involucre su enseñanza.

En la misma línea, Septiani y Ernawulan (2020) precisan que la alfabetización temprana en los niños es un proceso en el que se toma conciencia del desarrollo de la lectura y la escritura antes de que el niño vaya a la escuela. En este sentido, incluye

el conocimiento y habilidades que se relacionan de manera directa con la conciencia fonológica, el reconocimiento del alfabeto, el conocimiento de lo impreso y de los símbolos representativos de la lengua escrita.

El desarrollo de la alfabetización temprana es un proceso que precede al aprendizaje convencional de la lectura y la escritura, y que sirve como andamio para el siguiente nivel, en donde se enseña la lengua escrita. Por ello, se precisa el rol fundamental de la familia en el estímulo y construcción de un entorno que favorezca su desarrollo (National Early Literacy Panel, 2008).

2.1.1 Perspectiva de la alfabetización temprana

La alfabetización temprana hace referencia a los distintos precursores o predictores del desarrollo de la lectura y la escritura inicial. En este sentido, Sénéchal et al. (2001) refieren que, la alfabetización temprana es el conjunto de conocimientos y habilidades que se requieren como procesos previos al aprendizaje convencional de la alfabetización. Además, la dividen en conocimientos conceptuales (i.e., conceptos impresos) y procedimentales (i.e., conocimiento de las letras).

La adquisición de la lectura y la escritura no es un proceso o una etapa del desarrollo que inicia únicamente cuando los niños ingresan a los sistemas educativos, Bennett et al. (2002) refieren que la alfabetización es parte de un proceso de desarrollo continuo que inicia en los primeros años de vida y cuyo aprendizaje continua a lo largo de la vida.

Desde este enfoque se establece la idea central de que la alfabetización temprana se origina cuando los niños inician en la adquisición de conocimiento de la lengua escrita de manera concurrente durante la primera infancia. Además, la

misma se genera dentro de contextos sociales, como el entorno familiar alfabetizador, ya que, en éste, los niños son expuestos a materiales relacionados con la alfabetización y las prácticas y experiencias en interacción con los padres, abuelos, hermanos mayores y demás cuidadores. En la misma línea, se precisa, que la perspectiva de la alfabetización temprana posee sus bases teóricas constructivistas y sociales, ya que la misma se da por las mediaciones e interacciones de los niños con el medioambiente y en el contexto niño-adulto (Wood et al., 1976).

2.2 Habilidades de alfabetización temprana

La lectura y la escritura son habilidades centrales, cuya adquisición es trascendental para el éxito académico de los niños. Sin embargo, las diferencias individuales que presentan los niños en la lectura y la escritura son amplias, por lo que, es de considerable importancia definir las habilidades que sustentan su desarrollo antes de su aprendizaje convencional.

Investigaciones previas han identificado varias habilidades de alfabetización temprana. Por ejemplo, Invernizzi et al. (2010); Cabell et al. (2009); Cabell et al. (2009), Schwartz (2017) y Pavelko et al. (2018) identificaron cuatro habilidades que se relacionan de manera directa con la alfabetización temprana durante la primera infancia: conocimiento del alfabeto, conciencia fonológica, escritura emergente y conocimiento de lo impreso.

2.2.1 Conocimiento del alfabeto

La primera habilidad, *el conocimiento del alfabeto*, hace referencia a la capacidad de reconocer las letras o el alfabeto. Implica el dominio del Principio del alfabeto, que comprende conocer el sonido, el nombre y la representación gráfica de las letras. (Lundberg et al., 2012). Por ejemplo, reconocer que la letra “r”, se

representa en mayúscula y minúscula de la siguiente manera: “R” y “r”; o que la letra “m” tiene como nombre “eme”. El conocimiento del alfabeto implica la capacidad de diferenciar las letras de los números, así como las mayúsculas de las minúsculas (Lonigan et al., 2013). Esta habilidad es esencial para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Puranik y Lonigan, 2012), ya que junto con la conciencia fonológica son habilidades básicas de decodificación.

Se ha reportado en diferentes estudios, en idiomas con diferentes tipos de transparencia, que el conocimiento de las letras es un predictor consistente y fuerte para el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial (Aram et al., 2013; Kyle et al., 2013; Catts et al., 2001).

2.2.2 Conciencia fonológica

La segunda habilidad, la *conciencia fonológica*, refiere a la capacidad de identificar, reflexionar y manipular mentalmente los segmentos que componen el lenguaje hablado de manera independiente del significado (Alegría, 2006; Defior y Serrano, 2011). Esta habilidad no es del lenguaje escrito, sino del oral cuyo valor predictivo en el aprendizaje lector y escritor se ha comprobado de manera empírica tanto en lenguas transparentes (Jiménez y O`Shanahan, 2009; Suárez-Coalla et al., 2013) como opacas (Fuchs et al., 2012; (Ziegler y Goswami, 2005).

En este sentido, la mayoría de las investigaciones han identificado una estrecha relación entre la conciencia fonológica y las habilidades de lectura y escritura inicial, comprobando así, que los niños que tienen un mejor desempeño en actividades de conciencia fonológica no se encuentran en riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura (Catts et al., 2001; Sellés, 2006; Wagner y Torgesen, 1987), además en estudios de regresión múltiple, se ha demostrado el valor

predictivo de la conciencia fonológica con la lectura y la escritura, en niños de edades tempranas (Suárez-Coalla et al., 2013).

2.2.3 Escritura emergente

La tercera habilidad, la *escritura emergente*, hace referencia a las habilidades y conocimientos que el niño desarrolla con relación a la lengua escrita antes de iniciar su aprendizaje formal, considerando sus experiencias cotidianas y el involucramiento con un ambiente alfabetizador, proporcionado dentro del contexto familiar, social y escolar. (Flórez-Romero et al., 2009).

Estudios internacionales han reportado que los niños de edades comprendidas entre los tres y seis años`presentan diferentes habilidades de escritura emergente, tales como usar sus propios códigos; reflexionar sobre la conformación de palabras y conceptos relacionados con el texto impreso; aplican algunos principios direccionales y por lo general escriben su nombre (Maniscalco 2017; Vega y Macotela 2007).

El Panel Nacional de Alfabetización Temprana (2008) reportó que la escritura emergente es una de las habilidades que se relaciona de manera directa y exitosa con el posterior aprendizaje formal de la lectura y la escritura, por ello se deben priorizar actividades en las que evidencie un enfoque socio-constructivista para la enseñanza de la lectura y escritura inicial.

2.2.4 Conocimiento de lo impreso

La cuarta habilidad, el *conocimiento de lo impreso*, refiere a la gama de conocimientos sobre la función de la letra impresa y la simbología gráfica, es decir, la capacidad de distinguirla de otros símbolos y el conocimiento de su función

cultural y social. Se entiende así, como el conocimiento de la direccionalidad de la escritura, de izquierda a derecha, el conocimiento de la organización de un texto, nociones básicas de escritura y el interés por los elementos del lenguaje escrito (Villalón y Rolla, 2008).

Esta habilidad se desarrolla por los niños desde que se involucran con el lenguaje escrito, antes de tener un aprendizaje convencional de la lectura y la escritura. Estudios previos concluyen que los niños que tienen contacto con material impreso y con los diversos elementos del componente escrito toman conciencia de la función de la lectura y es un predictor de la adquisición de la lengua escrita, es decir, se inicia una noción de la lectura y la escritura, pues se aprende la distinción entre el código alfabético del numérico, así como el conocimiento de la funcionalidad social de la lengua escrita (Panel Nacional de Alfabetización Temprana, 2008).

2.3 Entorno familiar alfabetizador como predictor de la alfabetización temprana

Al analizar las habilidades que influyen en la alfabetización temprana, las investigaciones sugieren que las variables involucradas con el entorno del hogar tienen una trascendencia de vital importancia en el aprendizaje de lectura y escritura inicial, incluso tienen mayor influencia que las del contexto educativo (Joyner, 2014; Carter et al., 2009).

El Entorno Familiar Alfabetizador (HLE, por sus siglas en inglés) es un claro indicador del desarrollo del lenguaje y de la alfabetización temprana (De la Rie, 2016); el mismo hace referencia al desarrollo de las actividades que guardan relación con la alfabetización que los padres y cuidadores participan con sus hijos, tal como recitar rimas y poesía y cantar canciones, la lectura compartida, la ortografía

inventada y la enseñanza del alfabeto (De la Rie, 2016). De igual forma, se relaciona con las diferentes oportunidades que existen en el hogar, por ejemplo, el acceso a materiales de alfabetización o juguetes didácticos o educativos; influye también las creencias y comportamientos de los padres y/o cuidadores, ya que, se instauran modelos y prácticas de alfabetización (Niklas, 2015).

Estudios internacionales han concluido que el desarrollo de actividades relacionadas con la alfabetización se correlaciona de manera positiva con el desempeño de los niños en las habilidades de lenguaje oral y las habilidades de lectura y escritura (Bus et al., 2000), incluso controlando características socio económicas y el tipo de familia (De-la-Peña et al., 2018).

Las habilidades de alfabetización inicial y por extensión la competencia lectora y escrita tienen su origen en el entorno familiar, ya que la familia es primer componente socializador y cultural del niño (Jiménez et al., 2020). Los resultados de las investigaciones de Sénéchal y LeFevre (2002) demuestran que el HLE tiene una incidencia directa en la enseñanza de las letras y la escritura del nombre, lo que favorece al desarrollo de la conciencia fonológica y la precisión y fluidez lectura. Por ello, se precisa que, las experiencias relacionadas con la alfabetización familiar tiene un papel trascendental en el desarrollo temprano de los niños.

Por su parte, Sénéchal y LeFevre, (2002) precisan que se promueve la alfabetización temprana en los hogares cuando: (a) se proporciona a los niños un ambiente favorable y rico en materiales de tipo impreso, que permita la exploración y la interacción con la lengua escrita; (b) se sirve de modelo en la ejecución de diversas conductas que permitan la relación con el lenguaje escrito; y (c) se orienta en la relación con el lenguaje, tanto oral como escrito, por medio de la ejecución de

actividades que permiten una mayor participación del niño y, por lo tanto que sean más competentes.

En este sentido, se precisa que la alfabetización familiar y los factores ambientales influyen de manera directa en la progresión del aprendizaje de la lectura y la escritura. En la misma línea, el material didáctico, la enseñanza del nombre de las letras, la lectura compartida, puede tener un impacto favorable en la capacidad de decodificación. Se incluyen también las formas menos formales de desarrollar el dominio fonológico del lenguaje, por ejemplo, juegos como “Veo, veo”, recitar rimas, entonar canciones, entre otros (Evans et al., 2008).

Las investigaciones de Sénéchal et al. (2001) destacan también el potencial impartido a largo plazo del HEL en niños en edad preescolar, en la precisión lectora y escritora, así como en comprensión y la fluidez. Por lo que, se precisa que las actividades relacionadas con la alfabetización temprana durante la primera infancia sirven de andamiaje para aumentar el lenguaje oral, la motivación, la comprensión lectora y la fluidez. En este sentido, se concluye que los niños que ingresan con bases sólidas de habilidades de lectura y escritura inicial, es probable que el aprendizaje de la lectura y la escritura durante su proceso educativo sea exitoso (Lonigan et al., 2000).

“Los que saben leer también ven el doble”.

Menadro.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y METODOLOGÍA

En este apartado se detallan las características metodológicas de la investigación, es decir, el diseño del estudio, los participantes; los instrumentos administrados para correlacionar la relación entre las prácticas de alfabetización del hogar y el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana y; el procedimiento realizado para recolectar la información.

3.1 Diseño.

El presente estudio es de carácter no experimental, para ello se abordó un enfoque cuantitativo de recogida de datos, de tipo transversal (Hernández et al., 2019). Para determinar la asociación entre, la contribución del ambiente con el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, durante el período 2022, se planteó un análisis correlacional entre estas variables.

3.2 Participantes

Participaron 35 niños (19 varones y 16 mujeres), de edades comprendidas entre los 4 y 5 años, quienes cursaban el primer año de básica en la Unidad Educativa “26 de Febrero”, del cantón Paute. Los padres de familia o representantes legales también participaron en el presente estudio.

3.2.1 Criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

Familias con hijos con edades comprendidas entre cuatro y cinco años con las siguientes características:

- Que cursen el primer año de básica durante el período 2022.
- Que estén matriculados en la Unidad Educativa “26 de Febrero”.
- Niños con familias monoparentales y nucleares.
- Niños y padres que no tengan algún tipo de deficiencias intelectuales, sensoriales, físicas o motoras.

Criterios de exclusión:

- Niños que no tengan el español como primera lengua.

3.3 Variables.

Variable dependiente:

- Habilidades de alfabetización temprana.

Variable independiente:

- Ambiente familiar alfabetizador.

3.4 Hipótesis correlacional.

Mientras se generen más prácticas de alfabetización familiar, los niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, adquirirán un mayor dominio de las habilidades de alfabetización temprana.

3.5 Instrumentos

Para la consecución de los objetivos es primordial el uso de instrumentos con validez y confiabilidad, de esta manera se puede responder la pregunta de investigación planteada, por este motivo se utilizaron los instrumentos que se presentan a continuación:

3.5.1 Parent Reading Belief Inventory

Para recoger información acerca de la contribución del ambiente familiar en el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana se administró a los padres o representantes legales de los niños una adaptación del cuestionario *Parent Reading Belief Inventory* (DeBaryshe y Binder, 1994). Este inventario cuenta con características psicométricas adecuadas, así como una fiabilidad alta (α de Cronbach de 0,809). El cuestionario está compuesto por 55 categorías, las mismas que se precisen en 7 subescalas: (1) Compra de cuentos infantiles, (2) Prácticas de lectura, (3) Prácticas familiares de lenguaje, (4) Tipos de juego y uso de material didáctico (5) Modelos en el hogar, (6) Portadores de texto y; (7) Recursos físicos para alfabetizar. (Ver Anexo C).

3.5.2 Prueba de alfabetización inicial

Para evaluar el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana se administró a los niños la *Prueba de Alfabetización Inicial* (PAI; Villalón y Royo, 2008). La PAI se compone de las siguientes categorías: (1) conciencia fonológica, (2) conciencia de lo impreso, (3) conocimiento del alfabeto, (4) lectura, y (5) escritura. Este instrumento es confiable (α de Cronbach .96) para evaluar las habilidades de alfabetización temprana. La prueba se compone de 50 ítems, cada uno es calificado de forma dicotómica, es decir: respuesta correcta: 1 punto; respuesta incorrecta: 0 (puntuación máxima: 101). La PAI se administra de manera individual, con una duración de 20 a 30 min. (Ver Anexo B).

3.6 Aspectos éticos

En primer lugar, se solicitó el consentimiento informado de los padres y/o representantes legales de los niños, de igual forma se les explicó, tanto a padres, como a los niños que se respetará el principio de confidencialidad, además se les informó el objetivo de la investigación y se les socializó el cuestionario de preguntas de la encuesta y de la PAI. (Ver Anexo A).

3.7 Procedimiento

Una vez obtenidos los consentimientos informados de los representantes legales de los niños, se administró en primer lugar, la PAI a los niños, la aplicación fue de manera individual y en una sesión de 20 minutos aproximadamente.

Posteriormente, los padres o cuidadores de los niños contestaron una encuesta sobre las prácticas de alfabetización inicial.

“Los niños que empiezan el jardín de infancia habiendo oído y utilizado miles de palabras, cuyos significados ya han comprendido, clasificado y almacenado en su tierno cerebro, parten con ventaja en el campo de juego de la educación. Los niños a los que nunca se les lee un cuento, que nunca oyen rimas, que jamás se imaginan luchando con dragones o casándose con princesas, tienen abrumadoramente en contra todas las apuestas”
(Wolf, 2008, p. 37).

Maryanne Wolf

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados, así como la discusión del estudio. Primero se exponen las prácticas de alfabetización temprana de las familias; luego se presentan los datos sobre el desempeño de los niños en la PAI; después se precisan las correlaciones entre dichos datos; finalmente, se discuten los resultados considerando los hallazgos reportados en la literatura.

4.1 Resultados

La presente investigación tuvo tres objetivos específicos; el primero, identificar el tipo de prácticas de alfabetización temprana desarrolladas por las familias; el segundo, evaluar el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana de los niños; y, el tercero, determinar la relación entre las prácticas de alfabetización del hogar y el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana. En los siguientes párrafos se detallan los resultados de la investigación recogidos por medio de la PAI y el cuestionario Parent Reading Belief Inventory.

4.1.1 Prácticas de alfabetización temprana.

Con respecto al primer objetivo, se identificaron los tipos de prácticas de alfabetización temprana de las familias. Para la consecución, se describen los resultados que se obtuvieron en el análisis descriptivo en porcentajes. En la tabla 1, se presentan los porcentajes de la ejecución de las diversas prácticas de alfabetización de las familias recogidas por medio del cuestionario Parent Reading Belief Inventory.

Tabla 1. *Porcentajes de prácticas de alfabetización familiar.*

Categorías	Siempre	Frecuente	Nunca
1. Compra de cuentos infantiles.	13,33 %	53,33 %	33,33 %
2. Prácticas de lectura.	13,33 %	43,33 %	43,33 %
3. Prácticas familiares de lenguaje.	6,67 %	56,67 %	36,67 %
4. Tipos de juego y uso de material didáctico.	10,00 %	63,33 %	26,67 %
5. Portadores de texto.	10,00 %	56,67 %	33,33 %
6. Modelos en el hogar.	16,67 %	46,67 %	36,67 %
7. Recursos físicos para alfabetizar.	13,33 %	56,67 %	30,00 %

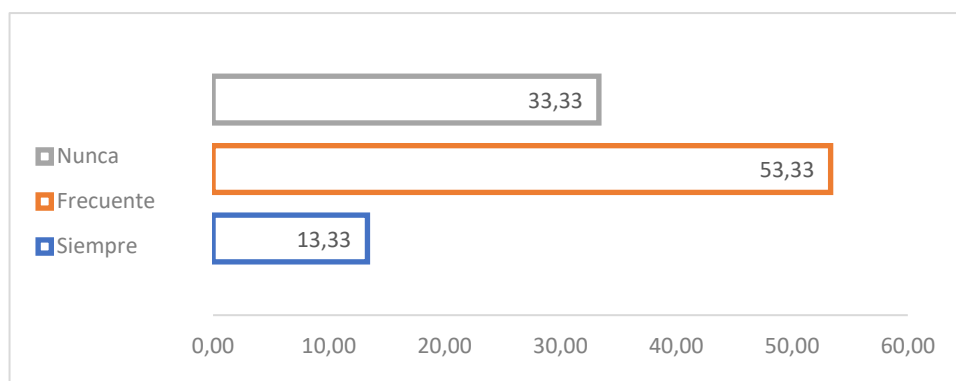
Fuente: autor

Como se presenta en la Tabla 1, el 6,67 % de padres encuestados realiza actividades referentes a la Categoría 3: Prácticas familiares de lenguaje, llama la atención el bajo porcentaje de padres, que de manera constante realiza actividades relacionadas con juegos verbales, canciones, rimas, entre otros. De igual forma, se evidencia un porcentaje muy elevado, es decir el 43,33 % de familias nunca realiza actividades relacionadas a la Categoría 2: Prácticas de lectura, es decir, lectura de cuentos y el acercamiento al material escrito. Finalmente, se precisa que, los porcentajes más elevados de las prácticas de alfabetización temprana se ubican en la categoría de frecuente.

De los hogares encuestados, en lo que refiere a la Categoría 1: Compra de cuentos infantiles, tan solo el 13,33 %, siempre compra cuentos infantiles para los niños al momento de realizar compras, mientras que el 53 % lo realiza de manera frecuente y el 33,33% no compra libros para los niños, lo que se registra en la Figura 1.

Figura 1.

Categoría 1. Compra de libros infantiles.

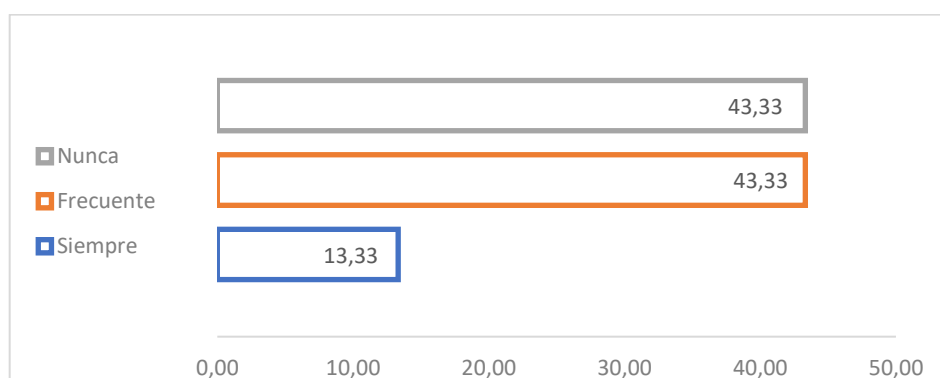


Fuente: autor.

En cuanto a la Categoría 2: Prácticas de lectura, el 13,33 % siempre lee cuentos, así como proporciona materiales escritos a los niños, el 43,33 % lo realiza de manera frecuente y el 44,33 % no realiza estas actividades, tal como se evidencia en la Figura 2.

Figura 2.

Categoría 2. Prácticas de lectura



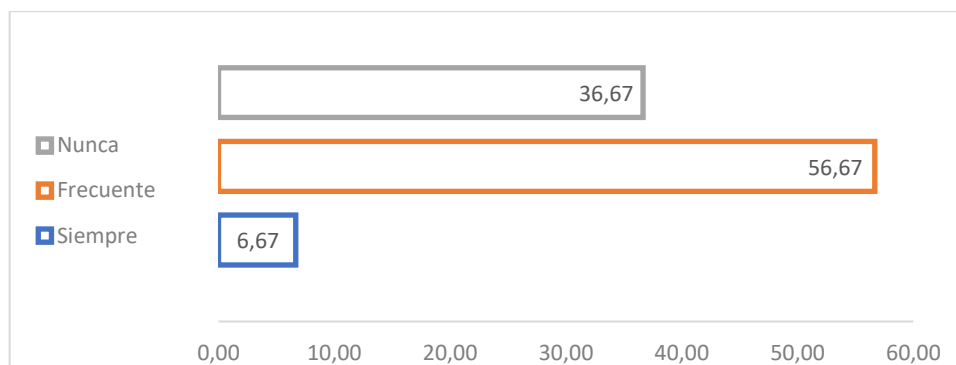
Fuente: autor.

En lo que respecta a la Categoría 3: Prácticas familiares de lenguaje, del total de informantes, tan solo el 6,67 % realiza actividades relacionadas con juegos verbales, canciones infantiles y la correcta pronunciación de palabras, mientras que

el 56,57 %, lo realiza de manera frecuente y el 36,67 % nunca; dicha información se precisa en la Figura 3.

Figura 3.

Categoría 3. Prácticas familiares de lenguaje

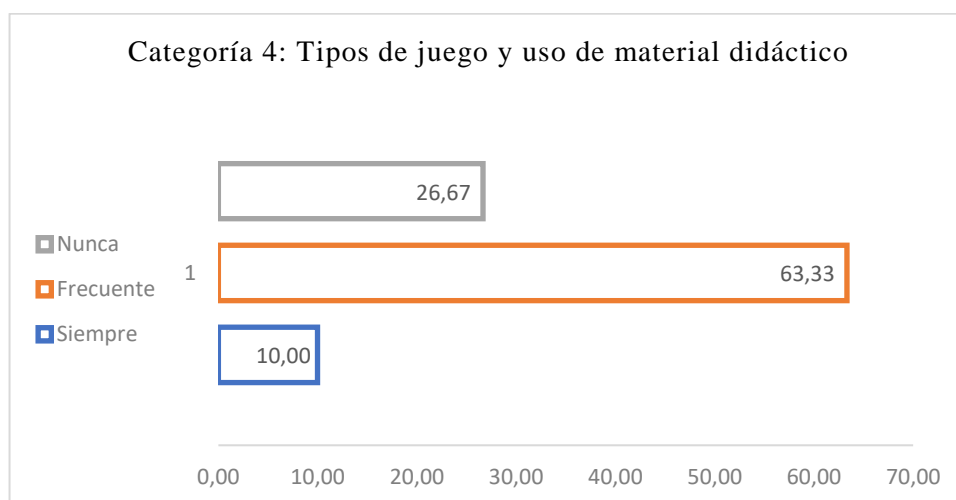


Fuente: autor

Para la Categoría 4: Tipos de juego y uso de material didáctico, de las familias encuestadas, el 10 % siempre compra y usa materiales como loterías, bloques lógicos, revistas, cartas y otros que tengan material impreso; mientras que el 63,33 % lo hace de manera frecuente y el 26,67 % nunca lo hace, información que se evidencia en la Figura 4.

Figura 4.

Categoría 4. Tipos de juego y uso de material didáctico

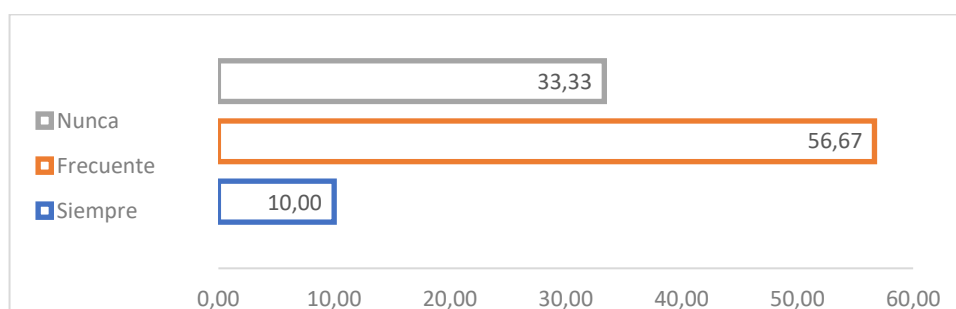


Fuente: autor.

Para la Categoría 5: Portadores de texto, el 10 % de los informantes indica que, siempre enseña a escribir el nombre a sus hijos, así como lee etiquetas comunes y las del entorno, el 56,67% lo realiza de manera frecuente y el 33,33 % no lo hace, información que se precisa en la figura 5.

Figura 5.

Categoría 5: Portadores de texto

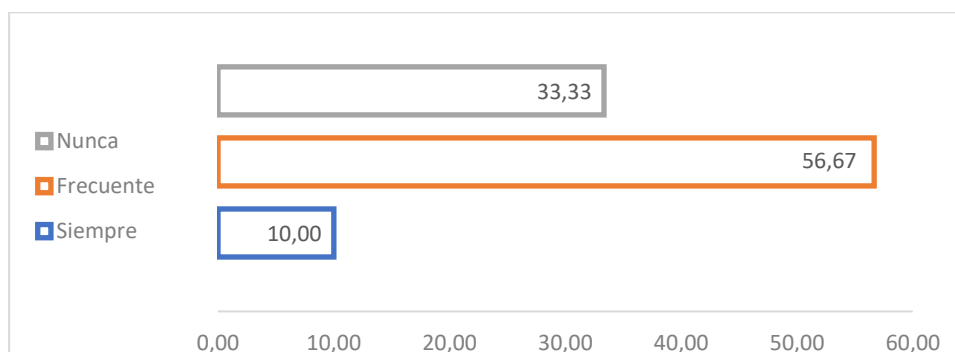


Fuente: autor.

Para la categoría 6: Modelos en el hogar, el 16,67 % de los informantes manifiesta que, siempre escribe notas para sus hijos, leen el periódico o libretas en presencia de sus hijos, realiza actividades de escritura y habla sobre las lecturas que realiza a los niños, el 46,67 % indica que realiza dichas actividades de manera frecuente y el 36,67 % no las realiza, tal como se evidencia en la Figura 6.

Figura 6.

Categoría 6: Modelos en el hogar.



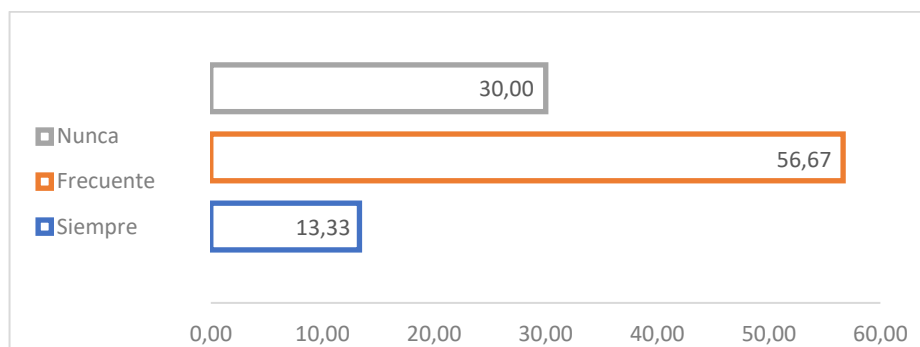
Fuente: autor

Para finalizar, y en lo que refiere a la Categoría 7: Recursos físicos para alfabetizar, el 13,33 % indica que siempre destinan un lugar para guardar los libros,

así como para leer y realizar las tareas escolares, el 56,67 % lo destina un espacio de manera frecuente y el 30 %, expresa que nunca lo hace, dicha información se precisa en la figura 7.

Figura 7

Categoría 7: Recursos físicos para alfabetizar



Fuente: autor

4.1.2 Desempeño de los niños en la prueba PAI

Para responder al segundo objetivo de la investigación, que refiere a determinar el desempeño de los niños en las habilidades de alfabetización inicial, de los niños de primer año de básica, de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, se calcularon las medias, desviaciones estándar y los puntajes mínimos y máximos de cada componente, así como del total de la PAI.

Como se evidencia en la Tabla 2, los niños respondieron de manera correcta el 43,45 % de los ítems, con un máximo puntaje en el segundo componente – conciencia de lo impreso – y con un mínimo puntaje de respuesta en el tercer componente – conocimiento del alfabeto –. En cuanto a las desviaciones estándar (DE), en el componente conocimiento del alfabeto, se presentan desempeños de 4 puntos como mínimo y 23 como máximo, lo que indica que, el desempeño de los niños se encuentra disperso tal como lo demuestra la DE de 4.69. En cuanto al

componente de escritura se refleja una DE de 1.57, lo que indica que existe un bajo nivel de dispersión de los resultados. Además, los datos evidencian que existen diferencias interindividuales en el desempeño de la PAI, pues, ciertos niños pudieron resolver de manera correcta 36 preguntas, mientras, que otros niños resolvieron hasta 83 ítems.

Tabla 2. *Media, desviación estándar y rango de puntajes por componente y para toda la prueba*

Componentes	Media	DE	Mínimo	Máximo
1. Conciencia fonológica.	10.10	2.90	5	19
2. Conciencia de lo impreso.	6.73	2.10	3	10
3. Conocimiento del alfabeto.	6.90	4.69	4	23
4. Lectura	3.97	2.47	1	11
5. Escritura.	18.43	1.57	17	25
Total, PAI*	46.13	10.34	36	83

*Prueba de Alfabetización Inicial (puntaje máximo por componente: conciencia fonológica: 20; conciencia de lo impreso: 10; conocimiento del alfabeto: 27; lectura: 12; escritura: 32; máximo para toda la prueba = 101).

Fuente: autor

4.1.3 Correlaciones entre las variables observadas

Para determinar la relación entre las prácticas de alfabetización del hogar y el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana, se aplicó la prueba estadística de Spearman, con el fin de correlacionar los datos obtenidos entre las prácticas de alfabetización del hogar reportadas por los padres y/o cuidadores por medio del cuestionario Parent Reading Belief Inventory y el desempeño de los niños en la PAI.

Como se evidencia en la Tabla 4, se puede observar que, la compra de cuentos infantiles se relaciona de manera significativa con la conciencia de lo impreso ($r = 0.$

589; $p < .001$); la lectura ($r = 0.657$; $p < .001$); y la escritura ($r = 0.491$; $p < .01$). No se generaron relaciones significativas con el conocimiento del alfabeto ($r = 0.333$).

Las prácticas de lectura mostraron correlaciones significativas con la conciencia fonológica ($r = 0.686$; $p < .001$); la conciencia de lo impreso ($r = 0.503$; $p < .001$); el conocimiento del alfabeto ($r = 0.377$; $p < .05$); la lectura ($r = 0.521$; $p < .001$); y la escritura ($r = 0.464$; $p < .01$).

Las prácticas familiares de lenguaje y los tipos de juegos y el uso de material didáctico mostraron correlaciones significativas con la conciencia fonológica respectivamente ($r = 0.387$; $p < .05$); ($r = 0.584$; $p < .01$).

Las actividades relacionadas con los portadores de texto presentaron correlaciones significativas con el conocimiento del alfabeto ($r = 0.532$; $p < .01$); la lectura ($r = 0.520$; $p < .01$); y la escritura ($r = 0.514$; $p < .01$).

En cuanto a las actividades relacionadas con los modelos en el hogar, se presentaron correlaciones significativas con el desempeño de los niños en la lectura ($r = 0.611$; $p < .001$); y la escritura ($r = 0.460$; $p < .01$).

Finalmente, en lo que respecta a los recursos y medios para alfabetizar, se evidenció una correlación significativa con la conciencia de lo impreso ($r = 0.502$; $p < .001$).

Tabla 3. *Correlación entre las variables observadas.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Conciencia fonológica	—											
2. Conciencia de lo impreso.	0.121	—										
3. Conocimiento del alfabeto	0.157	0.322	—									
4. Lectura.	0.252	0.415 *	0.223	—								
5. Escritura.	0.461 *	0.462 *	0.545 **	0.370 *	—							
6. Compra de cuentos infantiles	0.454 *	0.589 ***	0.333	0.657 ***	0.491 **	—						
7. Prácticas de Lectura	0.686 ***	0.503 **	0.377 *	0.521 **	0.464 **	0.787 ***	—					
8. Prácticas familiares de lenguaje	0.387 *	0.637 ***	0.443 *	0.565 **	0.525 **	0.905 ***	0.762 ***	—				
9. Tipos de Juego y uso de material didáctico	0.548 **	0.476 **	0.229	0.618 ***	0.547 **	0.773 ***	0.769 ***	0.711 ***	—			
10. Portadores de texto	0.414 *	0.623 ***	0.532 **	0.520 **	0.514 **	0.875 ***	0.750 ***	0.923 ***	0.621 ***	—		
11. Modelos en el hogar	0.496 **	0.592 ***	0.372 *	0.611 ***	0.460 *	0.933 ***	0.817 ***	0.938 ***	0.721 ***	0.908 ***	—	
12. Recursos físicos para alfabetizar	0.482 **	0.502 **	0.377 *	0.492 **	0.504 **	0.802 ***	0.795 ***	0.856 ***	0.712 ***	0.865 ***	0.891 ***	—

Tabla 3. *Correlación entre las variables observadas.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Nota. Los coeficientes con * muestran las correlaciones entre las variables observadas dentro de cada variable latente. PAI = Prueba de Alfabetización Inicial; PRBI = Parent Reading Belief Inventory.

* $p < .05$. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

** $p < .01$. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

*** $p < .001$. La correlación es muy significativa en el nivel .001 (bilateral).

Fuente: autor

4.2 Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la asociación entre el ambiente familiar, con el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana, en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, durante el período 2022; en los siguientes párrafos se discuten las implicaciones prácticas y metodológicas del estudio.

Los hallazgos del presente estudio permitieron determinar que, el desempeño de los niños en las habilidades de lectura y escritura inicial se correlacionó de manera significativa con las prácticas de alfabetización temprana. Dichos resultados sugieren que, el entorno familiar alfabetizador, mediado por las actividades e interacciones entre a familia y el niño, influye de manera significativa en la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana. En este sentido, los hallazgos y en línea con estudios previos, se precisa que, la familia es el primer entorno cultural durante la primera infancia, lo que permite el inicio de la alfabetización. Las prácticas letradas como la lectura de cuentos, la escritura de notas y el acercamiento a materiales impresos como etiquetas, señales, revistas, entre otros permiten el acceso eficaz a la lengua escrita (Andrés et al., 2010). De hecho, investigaciones previas apoyan la tesis de que la calidad de las interacciones entre padres e hijos desempeña un papel clave en la influencia de la alfabetización familiar, sobre las habilidades de alfabetización temprana de los niños. Por ejemplo, Evans et al. (2008) concluyeron que, las prácticas de lectura de cuentos mejoraron de manera significativa la atención a la letra impresa de los niños en edad preescolar.

Se precisa también que el comportamiento de los padres a los hijos, en cuanto a la adquisición y lectura de cuentos infantiles, así como rótulos y etiquetas se

relaciona de manera significativa con el conocimiento de lo impreso, la lectura y la escritura. Sin embargo, llama la atención que los porcentajes más elevados de las prácticas de alfabetización temprana en la familia se ubican en la categoría de “frecuente”, siendo un hallazgo importante, ya que, como se revela en los resultados, los niños pudieron completar de manera correcta el 43,17 % de los ítems. Una posible razón para este resultado podría radicar en los porcentajes de actividades en el que se desarrollan las actividades de alfabetización, ya que, las prácticas que se relacionen con la lengua escrita, la oralidad y ambientes letrados en la primera infancia son predictoras del desempeño de la lectura y escritura inicial (Dong et al., 2020; Lonigan, 2013; Jiménez y O`Shanahan, 2009).

En línea con estudios previos, se precisa la necesidad de que en el entorno familiar se desarrollen actividades relacionadas con los juegos verbales, como canciones, rimas, rondas, poesías, adivinanzas, entre otros para el desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas, ya que, la misma es un fuerte predictor del aprendizaje inicial de la lengua escrita (Defior y Serrano, 2011; Jiménez y O`Shanahan, 2009; Suárez-Coalla et al., 2013).

De igual manera, se han identificado resultados positivos para la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana con actividades compartidas en el entorno familiar, ya que involucran de manera frecuente la compra y lectura de cuentos (Evans et al., 2008); espacios que permitan el contacto con materiales impresos (Martín, 1996); o actividades de lenguaje u oralidad (Mena, 2020). Por lo que, los resultados proporcionados en este estudio entrega información a los profesionales de la educación, para que se implementen programas de intervención destinados a mejorar las prácticas de alfabetización temprana en la familia y al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura inicial en niños de edades

preescolares tal como se ha reportado en investigaciones previas (Dong et al., 2020; De la Rie, 2016; Sénéchal y LeFevre, 2002; Sylva et al., 2008).

Es de importancia considerar una serie de limitaciones. En primer lugar, el presente estudio es basado en un cuestionario autoadministrable a los padres sobre sus prácticas de alfabetización temprana. Dado que frecuentemente las actividades de alfabetización familiar son socialmente valoradas (Deckner et al., 2006), las respuestas de los padres podrían haber estado sesgadas hacia una sobreestimación de su compromiso con el aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos. Por lo que, futuras investigaciones deberían abordar esta problemática con otros instrumentos de recopilación de datos, como la observación de prácticas de alfabetización en el hogar.

Considerando el alcance correlacional del estudio, futuras investigaciones deberían ampliar el rango de la muestra a edades inferiores a las presentadas en este estudio (Educación Inicial II), así como la incluir una muestra más significativa de participantes.

“El aprendizaje de la lectura empieza la primera vez que se toma en brazos a un bebé y se le lee un cuento. Con qué frecuencia ocurra esto, o deje de ocurrir, durante los primeros cinco años de vida, resulta ser uno de los mejores índices de predicción de la capacidad de lectura posterior” (Wolf, 2008, p. 37).

Maryanne Wolf

•

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Históricamente, la postura de la familia y de la escuela, sobre cómo generar una relación ha estado determinada por la tensión y la diferenciación de sus roles; en donde la escuela ha sido la encargada del escenario referente a la formación e instrucción educativa y del aprendizaje; mientras que la familia se ha encargado del cuidado y soporte afectivo. De este proceso investigativo se confirma la hipótesis de que las prácticas de los padres, relacionadas con la alfabetización temprana brinda a los niños diversas oportunidades para aprender, además de que estos procesos predicen el desempeño en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de los niños en edad preescolar. Por lo que, en medida que el entorno familiar del niño se involucre en el proceso alfabetizador y formativo de sus hijos, este contribuye de manera eficaz en el posterior éxito académico del niño.

Los hallazgos precisan que, la familia es el primer entorno cultural durante la primera infancia, lo que permite el inicio de la alfabetización. Las prácticas letradas como la lectura de cuentos, la escritura de notas y el acercamiento a materiales impresos como etiquetas, señales, revistas, entre otros permiten el acceso eficaz a la lengua escrita.

La calidad de las interacciones entre padres e hijos desempeña un papel clave en la influencia de la alfabetización familiar, sobre las habilidades de alfabetización temprana de los niños. Se precisa también que el comportamiento de los padres a los hijos, en cuanto a la adquisición y lectura de cuentos infantiles, así como rótulos y etiquetas se relaciona de manera significativa con el conocimiento de lo impreso, la lectura y la escritura. Sin embargo, llama la atención que los porcentajes más

elevados de las prácticas de alfabetización temprana en la familia se ubican en la categoría de “frecuente”, siendo un hallazgo importante, ya que, como se revela en los resultados, los niños pudieron completar de manera correcta el 43,17 % de los ítems.

Los resultados de este estudio respaldan el vínculo que se genera entre el entorno familiar alfabetizador y el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana. En este sentido, se precisa que las diversas interacciones en las que participan los padres e hijos durante las actividades de alfabetización reflejan las diferencias de los entornos familiares de alfabetización del hogar de cada niño; por lo tanto, estas prácticas afectan al desarrollo de la alfabetización de los niños.

Es importante recalcar, que sería un gran aporte profundizar la investigación sobre el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana, en familias con diferentes realidades sociales, culturales, económicas y demográficas, con el afán de que permita extraer conclusiones sobre factores externos que afectan al desempeño de los niños.

Se precisa la necesidad de que se fortalezca la relación entre familia y escuela, siendo un anhelo de las diferentes disciplinas como las ciencias sociales, la psicopedagogía, la psicología y la educación, ya que las mismas reconocen los múltiples beneficios que se adquieren por las instituciones arriba citadas sobre el desarrollo educativo y sociocultural de los niños durante la primera infancia.

En resumen, los resultados de la presente investigación evidencian que existe una estrecha relación entre el ambiente familiar alfabetizador, con el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana, es decir, la cantidad de actividades de alfabetización en el hogar (frecuencia en que los padres participan en actividades con

sus hijos) como la calidad de estas actividades (calidad de las interacciones entre padres e hijos) influyen positivamente en varias habilidades de alfabetización.

REFERENCIAS

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., y García, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129 -140. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
- Aram, D., Korat, O., y Hassuanah-Arafat, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in arabic. *Reading and Writing*, 26, 1517-1536. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9430-y>
- Baydar, Nazli, Jeanne Brooks-Gunn y Frank F. Furstenberg (1993). Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development*, 64(3), 815-829. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02945.x>
- Bennett, K., Weigel, D., y Martin, S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 295-317. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(02)00166-7)
- Bonilla, F., Botteri, A., y Vilchez, A. (2013). Validación de una Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) en instituciones públicas y privadas pertenecientes a la UGEL N°07 (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5021>
-

- Bus, A. G., Leseman, P. P., y Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/10862960009548064>
- Cabell, S., Justice, L., Kaderavek, J., Pence, K. y Brett-Smith, A. (2009). *Emergent literacy. Lessons for success*. Plural Publishing INC.
- Cabell, S., Justice, L., Zucker, T., y Kilday, C. (2009). Validity of teacher report for assessing the emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 161-173. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0099\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0099))
- Carter, D. R., Chard, D. J., & Pool, J. L. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 36, 519-526. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0312-5>
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J., y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142–1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Clay, M. (1979). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with Reading Recovery procedures* (2nd ed.). Heinemann
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>

- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Revista de Estudios sobre lectura*. 17(1), 7-20. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2018.17.1.1336>
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología y Neurociencias*, 11 (1), 79-94.
- De la Rie, S., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., & Severiens, S. (2016). The role of type of activity in parent–child interactions within a Family Literacy Program: Comparing prompting boards and shared reading. *Early Childhood Care and Development*, 8(88), 1076-1092. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1248957>
- Dong, Y., Xiao, S., Wei, D., 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. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- DeBaryshe, B. D. y Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading Aloud To Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311
- Duchimasa-Ochoa, F., y Bojorque. G. (2020). Validación de la Prueba de Lectura y Escritura Inicial. *Pucara*, 1(31), 73–84.
- Evans, M. A., Williamson, K., y Pursoo, T. (2008). Preschoolers’ attention to print during shared_book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12 (1), 106-129. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia

- pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 79-96
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, V. J., Hamlett, C. L., y Lambert, W. (2012). First-grade cognitive abilities as long-term predictors of reading comprehension and disability status. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 217-231 <https://doi.org/10.1177/0022219412442154>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67405>
- Harris, K., Graham, S., y Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and Self-Regulated Strategy Development for tier 2, at-risk writer in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Invernizzi, M., Landrum, T., Teichman, T., y Townsend, M. (2010). Increased Implementation of Emergent Literacy Screening in Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 437-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0371-7>
- Kyle, E., Jujaka, J., Richardson, U., Lyytinen, H., y Goswami, U. (2013). Assessing the effectiveness of two theoretically motivated computer assisted reading interventions in the United Kingdom: GG Rime and GG Phoneme. *Reading Research Quarterly*, 48 (1), 61-76. <https://doi.org/10.1002/rrq.038>
- Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie4552032>

- Joyner, S. L. (2014). I have a father who reads to me: implications for early language and literacy development (Doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Lonigan, J., Purpura, J., Wilson, B., Walker, M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology*, *114* (1), 111-130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, *17*(1), 91-114. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Lundberg, I., Larsman, P., y Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, *25* (2), 305-320. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4>
- Marí, M., Gil, M., y Ceccato, R. (2019). Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza. *Revista INFAD de Psicología*. *3*(1), 149-158. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1462>
- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, *3*(1), 2-7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>
- Merino, J., Mathiesen, M. E., Domínguez, P., Rodríguez, C., & Soto, M. E. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Perfiles Educativos*, *40*(159), 35-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58171>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Niklas, F., Tayler, C., y Schneider, W. (2015). Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research*, 71, 75-85.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.001>

Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., y Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.00>

Pavelko, S., Lieberman, R. J., Schwartz, J., y Hahs-Vaughn, D. (2018). The Contributions of Phonological Awareness, Alphabet Knowledge, and Letter Writing to Name Writing in Children with Specific Language Impairment and Typically Developing Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 166-180. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084

Piacente, I. (2012). Comprensión verbal en alumnos universitarios. *Orientación y Sociedad*, 12, 1-16.

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: *Early literacy in context*. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02

Schwartz, R. (2017). *Handbook of Child Language Disorders*. Routledge.

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.

- Sénéchal, M., y LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M., y Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116
- Septiani, N. y Syaodih, E. (2020). Emergent Literacy in Early Childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 538, 51-55.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., y Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455. <https://doi.org/10.1348/000709907x255718>
- Torgesen, J. K. (2005). Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*, 1(34), 521-537. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch27>
- UNESCO. (2015). *El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, UNESCO.

- Villalón, M. y Rolla, A. (2008). *Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Wagner, R. y Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Applied Disciplines*, 17(2), 89-100
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura* Ediciones B.
- Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado.



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

Cuenca, 02 de septiembre de 2022.

Estimado padre o representante,

Yo, Freddy Gustavo Ochoa, INVESTIGADOR PRINCIPAL del estudio titulado “**Contribución del ambiente familiar en la adquisición de habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, período 2022**”. pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre la participación de su representado/a en el estudio.

Resumen del proyecto: El dominio de las habilidades de lectura y escritura es una de las competencias claves en futuro desempeño académico de los niños, siendo herramientas trascendentales para aprender y demostrar lo aprendido. En este sentido, las prácticas de alfabetización en el hogar son predictoras del futuro desempeño en las habilidades de lectura y escritura inicial. Por ello, es imprescindible determinar si los niños de 4 a 5 años están desarrollando las habilidades lectoras y escritoras necesarias que les permitan iniciar su escolaridad con bases sólidas para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. Por ello, el objetivo de la presente investigación es determinar la asociación entre la contribución del ambiente familiar (prácticas, modelos y recursos) con el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana en niños de primer año de básica de la Unidad Educativa “26 de Febrero”, durante el período 2022.

Participación del estudiante: Por lo antes expuesto, solicitamos su autorización para que su hijo/a pueda realizar un grupo de tareas, en una sesión de 20 minutos. No es necesario que su hijo/a se prepare para realizar estas tareas. La aplicación de las tareas se organizará en la escuela de su hijo/a durante las horas regulares de clase, y serán administradas por la maestra del aula, sin que se alteren las actividades diarias. Cabe señalar que esta actividad no es obligatoria, por ello pedimos su colaboración para permitirnos hacerlo. Todos los materiales de investigación, así como los resultados

serán tratados con estricta confidencialidad y serán mantenidos en total anonimato. De igual forma, solicitamos su colaboración con una encuesta, la misma que se desarrollará mediante un Cuestionario de Google.

Es preciso señalar que los resultados de la investigación permitirán a la maestra planificar acciones didácticas encaminadas a consolidar la madurez lectora y escritura de los niños.

Riesgos y beneficios:

Las pruebas que serán aplicadas durante el estudio, no incurren en ningún tipo de riesgo que pudiera afectar la salud física o mental de su representado/a. La propuesta de esta investigación busca dar alternativas pedagógicas para la mejora del desarrollo cognitivo, permitiendo mejorar las habilidades lectoras y la calidad de vida del escolar y sus familias

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirar a su hijo/a del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Freddy Ochoa.

Entidad a la que pertenece: Universidad Politécnica Salesiana.

Correo electrónico: o.fgo@hotmail.com

Teléfono de contacto: 0958703100.

Con esos antecedentes, como representante de su hijo/a acuerda:

- Permitir su participación en el estudio de investigación especificado.
- No permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos del/la representante:

_____.

Firma: _____

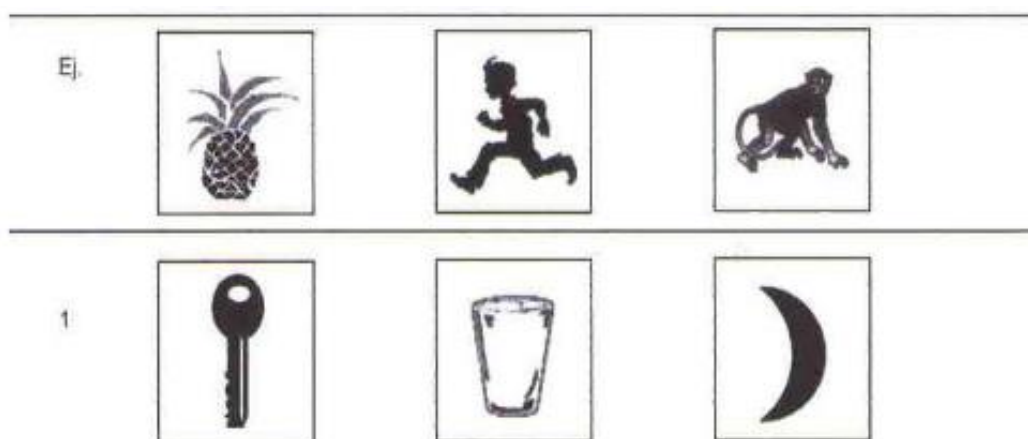
Fecha: _____

Anexo B. Ejemplo de un ítem de cada uno de los subcomponentes de la Prueba de Alfabetización Inicial.

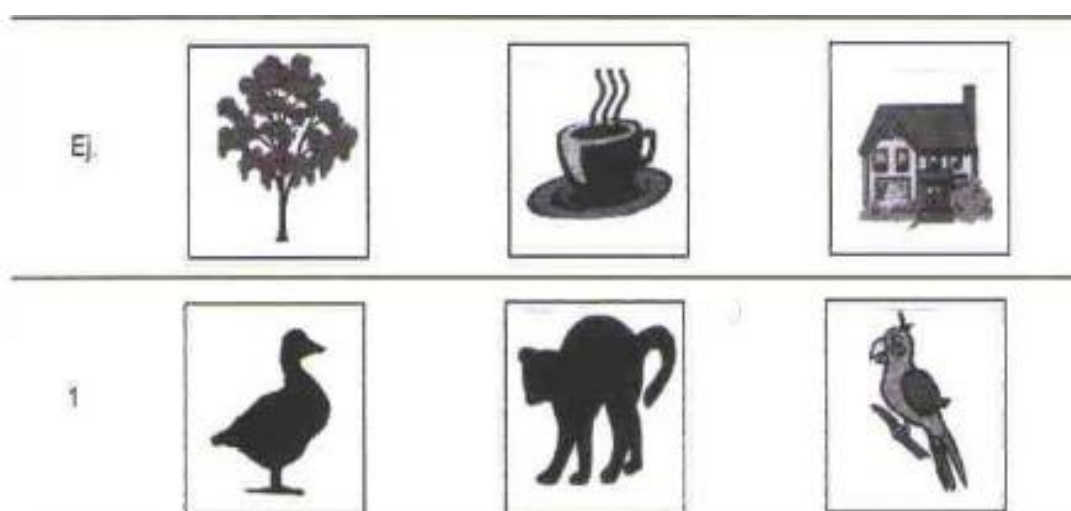
PRUEBA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

Malva Villalón
Andrea Rolla


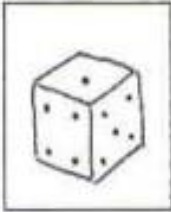
Conciencia fonológica: síntesis de fonemas.









Conciencia fonológica: rimas



Conciencia fonológica: segmentación de fonemas

Ej.	
1	

Conciencia fonológica: aislar el fonema inicial

Conciencia de lo impreso

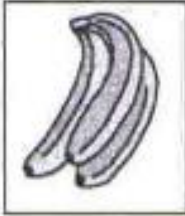



1	175	p	mejor	?
2	R	\$	8	!
a b c d e f g h i j k l m				

Lectura: imagen y palabra

Ej.   
 

1   
 

Lectura: palabra e imagen

Ej. pino  
 

Escritura: dictado

1 _____

2 _____

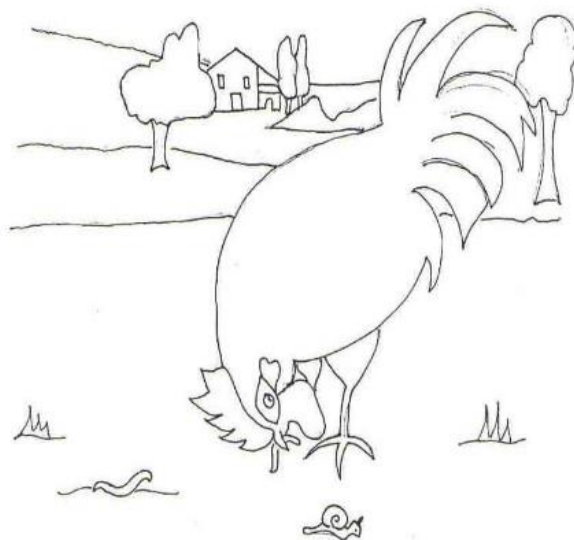
3 _____

4 _____

Escritura emergente

1 _____

2 _____



Anexo C. Adaptación del inventario Parent Reading Belief Inventory

Parent Reading Belief Inventory

DeBaryshe y Binder (1994)

Categoría 1. Compra de cuentos infantiles	Siempre	Frecuente	Nunca
Incluye libros o cuentos infantiles cuando realizan sus compras.			
Compra los libros o cuentos infantiles en la librería.			
Permite al niño elegir en el momento de comprar los cuentos infantiles u otros libros.			
Categoría 2. Prácticas de Lectura			
Lee cuentos infantiles o historietas, a su hijo.			
Hace preguntas a su hijo del cuento o libro leído.			
Proporciona a su hijo material escritos como revistas, periódicos, directorios, entre otros.			
Categoría 3. Prácticas familiares de lenguaje			
Enseña a su hijo canciones infantiles.			
Realiza juegos verbales como poesías, rimas o adivinanzas con su hijo.			
Hace correcciones a su hijo en el uso del lenguaje (Pronunciación).			
Coloca usted música o cuentos infantiles para su hijo.			
Categoría 6. Tipos de Juego y uso de material didáctico			
Incluye en el hogar material didáctico como (bloques lógicos, loterías, rompecabezas, entre otros) para su hijo.			
Incluye en el hogar crayolas, vinilos, papel, tijeras para su hijo.			
El niño realiza dibujos, pinturas o creaciones en el hogar.			
Juega con su hijo a rondas infantiles como “A la rueda, rueda, el gato y el ratón, el reloj de matusalén, entre otros”.			
Utiliza su hijo el ordenador para juegos u otras actividades.			
Categoría 7. Portadores de texto			
Realiza con su hijo recetas.			

Lee a su hijo etiquetas comunes en el hogar como el nombre de la leche, por ejemplo.			
Lee a su hijo rótulos o etiquetas mientras caminan.			
Enseña a su hijo las letras de su nombre.			
Categoría 8. Modelos en el hogar			
Escribe notas para comunicarse en el hogar, dejándolas en lugares visibles.			
Lee el periódico, revistas u otros en presencia de su hijo.			
Habla con su hijo de lecturas que usted realiza o las noticias que lee.			
Realiza tareas escritas en la mano o en el ordenador.			
En colaboración con su hijo, realiza una lista antes de ir al mercado.			
Categoría 9. Recursos físicos para alfabetizar			
Incluye una biblioteca o una repisa en el hogar para colocar los libros.			
Incluye un lugar en la casa destinado para leer o realizar otras tareas escolares.			