



Revista Latinoamericana de Psicología
ISSN: 0120-0534
direccion.rlp@konradlorenz.edu.co
Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Colombia

Susperreguy, María Inés; Strasser, Katherine; Lissi, María Rosa; Mendive, Susana
Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos
Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 39, núm. 2, 2007, pp. 238-251

Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539203>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LITERACIDAD EN FAMILIAS CHILENAS CON DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS¹

MARÍA INÉS SUSPERREGUY²,
KATHERINE STRASSER, MARÍA ROSA LISSI
y
SUSANA MENDIVE

Pontificia Universidad Católica de Chile

ABSTRACT

This study describes literacy beliefs and practices in families with different educational levels in Chile. Participants were 188 parents of kindergarten children. Parents filled a questionnaire about their educational level, the frequency with which they engaged in several literacy practices at home, and their beliefs about the development of early literacy. Results show differences as well as similarities with findings from developed countries. Main differences concern the frequency of some literacy practices at home, which are less frequent in Chile than in developed countries, regardless of the family's educational level. Main similarities between these findings and those from developed countries concern the associations between educational level and family literacy variables.

Key words: family, literacy, beliefs, joint storybook reading.

¹ Este estudio contó con el financiamiento del Proyecto Fondecyt N° 1040757 “Influencias familiares en el desarrollo de la literacidad en distintos niveles socioeconómicos: implicancias para el diseño de programas de lectura temprana”. Se agradece a la Fundación Volcán Calbuco, que permitió la realización de los estudios de Magíster de la autora principal, que concluyeron con la realización de la presente investigación.

² Correspondencia: MARÍA INÉS SUSPERREGUY, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avenida Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. Correo electrónico: misusper@uc.cl

RESUMEN

El estudio describe las creencias y prácticas de literacidad de familias con distinta educación en Chile. Participaron 188 niños y niñas de kindergarten y sus familias. Los padres contestaron un cuestionario acerca de su nivel educacional, ciertas prácticas de literacidad familiar, y sus creencias acerca del desarrollo de ésta. Los resultados muestran diferencias y similitudes con resultados de países desarrollados. Las principales diferencias se dan en la frecuencia de ciertas prácticas, las que ocurren con menor frecuencia en las familias chilenas, independientemente del nivel educacional. Las principales similitudes con los hallazgos de países desarrollados se dan en las asociaciones entre el nivel educacional de la familia y las variables de literacidad familiar.

Palabras clave: familia, literacidad, alfabetización, creencias, lectura compartida.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día es sabido que las familias de los niños preescolares se vinculan de maneras diversas con la literacidad³, creando contextos que apoyan el desarrollo de ésta en mayor o menor medida. Sin embargo, estos antecedentes provienen en su mayoría de estudios en países desarrollados, existiendo escasa investigación en países en vías de desarrollo. El objetivo de este estudio es caracterizar las creencias y prácticas de literacidad y lenguaje en familias chilenas, con distinto nivel de escolaridad materna. Conocer los fundamentos de literacidad que entregan diferentes familias a sus niños puede permitir a las escuelas ajustar sus prácticas docentes a las características de las familias de los alumnos (Romero, 2004), facilitando la compensación de las inequidades sociales. Adicionalmente, entender la forma en que los aspectos culturales y económicos de un país en vías de desarrollo pueden moderar la manifestación de estas creencias y prácticas familiares de literacidad podría contribuir a nuestro entendimiento teórico sobre las raíces de la literacidad temprana.

Desde el Paradigma de la Literacidad Emergente, la lectura se desarrolla a lo largo de un continuo, donde el niño desarrolla habilidades, conocimientos y actitudes acerca de la literacidad -habilidades de literacidad emergente, tales como la conciencia fonológica, el vocabulario, o el conocimiento del nombre de las letras, entre otras- aún antes de recibir instrucción formal sobre la lectura (Borzone de Manrique, 1994; Bralslavsky, 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998). Las investigaciones realizadas en países desarrollados han identificado algunos factores familiares que facilitarían el desarrollo de estas habilidades de literacidad emergente, tales como las creencias y valores familiares respecto a la literacidad (Neuman, Hagedorn, Celano & Daly, 1995), las prácticas familiares de literacidad (Bus, 2001; de Jong & Leseman, 2001; Leseman & de Jong, 1998) y lenguaje (Dickinson & Tabors, 2001; Hart & Risley, 1995) y los recursos literarios disponibles en el hogar (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996). Todos estos factores varían a través de diversas dimensiones sociodemográficas como la cultura, etnia, nivel

³ La literacidad es entendida por la National Adult Literacy Survey como el manejo y uso de la información impresa y escrita necesaria para llevar a cabo las tareas cotidianas en la sociedad (Kirsch, Jungeblut, Jenkins & Kolstad, 1993).

socioeconómico (NSE) y nivel educacional de las familias (Bus *et al.*, 1995; Condemarín, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Wasik & Hendrickson, 2004).

Creencias familiares acerca de la literacidad

Las creencias que los padres sustentan acerca de la literacidad pueden afectar la interacción que estos tienen con sus niños con relación a los materiales escritos, influyendo en la forma en que los niños perciben la función e importancia del lenguaje escrito (Baker, Scher & Mackler, 1997; Bus, 2001; DeBaryshe, 1995; Wasik & Hendrickson, 2004). En países desarrollados se ha observado que la mayoría de las familias, independientemente de su grupo cultural y socioeconómico, valoran la literacidad y creen que el aprendizaje de ésta puede comenzar antes de la escuela, pero difieren en cuáles actividades creen más importantes para favorecer este desarrollo. Por ejemplo, los padres con habilidades lectoras más bajas consideran que lo más importante es enseñar habilidades de lectura, mientras que los padres con altas habilidades lectoras ven la lectura como una actividad cultural y enfatizan el modelamiento de comportamientos lectores (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991). Estos dos modelos se pueden asociar a una visión “didáctica” y una “desarrollista” de la lectura respectivamente, y tienen un impacto distinto sobre las prácticas de literacidad familiar. Por ejemplo, Lynch, Anderson, Anderson y Shapiro (2006) observaron que los padres estadounidenses que sostenían creencias más holísticas sobre el desarrollo del lenguaje escrito tendían a incentivar y motivar más a sus hijos hacia la lectura que aquellos con creencias didácticas, es decir, centradas en la adquisición de habilidades lectoras específicas.

Las funciones que los padres atribuyen a la literacidad también difieren de acuerdo al nivel socioeconómico: los padres de familias de NSE medio-alto consideran la lectura principalmente como una actividad de placer o entretenimiento (Baker *et al.*, 1997), mientras que las familias de

NSE bajo tienden a enfatizar el uso de libros con el objetivo de enseñar habilidades de lectura a sus hijos (Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996).

Estas creencias varían también de acuerdo a las culturas y etnias. Por ejemplo, Madding (1999) encontró que las familias hispanas en Estados Unidos no creían que los niños pudieran leer ni entender el material de lectura antes de los tres años. Al contrario, las madres de familias anglosajonas de clase media en Estados Unidos comienzan frecuentemente las prácticas de lectura compartida con sus niños cuando éstos tienen seis meses de edad (Heath, 1982).

Estas creencias y actitudes familiares hacia la lectura, que varían según sus distintas características, pueden tener un impacto importante en el desarrollo lector de los niños, tal como lo muestran estudios que han encontrado efectos directos y/o indirectos de las creencias y actitudes paternas hacia la lectura (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Ramírez, Palomares & de la Paz Ross Argüelles, 2003; Rescorla, Hyson, Hirsh-Pasek & Cone, 1990). Estos efectos se dan probablemente a través de las conductas de los padres, pero también pueden darse a través de la influencia de las creencias en los recursos del hogar. Por ejemplo, Weigel, Martin y Bennett (2006) encontraron que los hogares donde las madres sosténían la creencia de ser una fuente importante de apoyo en el aprendizaje lector de sus hijos presentaban un ambiente más enriquecedor en relación al lenguaje escrito, que los hogares de madres con creencias “convencionales”, que consideraban que la tarea de enseñar a leer era de exclusiva responsabilidad de la escuela.

Prácticas de literacidad familiar

Las prácticas de literacidad en las cuales se involucran las familias incluyen en su mayoría actividades informales como leer el diario, escribir notas a miembros de la familia y leer cuentos a sus hijos. La lectura compartida de cuentos ha sido una de las actividades de literacidad fami-

liar más estudiadas, debido a los múltiples beneficios que se le atribuyen (Bus *et al.*, 1995; Condemarín, 2001; Molina, 2001; Wasik & Hendrickson, 2004). Las familias también se involucran en actividades más directas e intencionales para enseñar habilidades de literacidad a sus niños, como por ejemplo la enseñanza del alfabeto o del sonido de las letras (Bus, 2001; Evans, Shaw & Bell, 2000; Elliot & Hewison, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.*, 1998).

La evidencia empírica procedente de países desarrollados muestra que todas estas prácticas varían de acuerdo al nivel socioeconómico, al nivel educacional, al nivel de ingresos y al bagaje sociocultural (Wasik & Hendrickson, 2004). Adams (1990) estimó que un niño “típico” de NSE medio en Estados Unidos entra a la educación formal con entre 1.000 a 1.700 horas de exposición a la lectura de libros, mientras que un niño de una familia de bajos ingresos presenta un promedio de sólo 25 horas. La lectura de los padres por placer también es diferente según el contexto sociocultural. Smith y Dixon (1995, en Ortiz & Jiménez, 2001) encontraron que los padres de NSE bajo leían menos y disponían de menos recursos y espacios de interacción con lo impreso que los de NSE medio. Pellegrini (2001) observó que las interacciones padre-hijo relacionadas con la literacidad en familias de NSE bajo se caracterizaban por ser de tipo más práctico (por ejemplo, leer solicitudes de empleo y boletos), mientras que en las familias de NSE medio y alto se relacionaban con actividades de lectura y juegos basados en el lenguaje.

También se han encontrado diferencias a través de grupos étnicos en la frecuencia con la que los padres leen a sus niños. Por ejemplo, la Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics de Estados Unidos (1999, en Wasik & Hendrickson, 2004) reportó que sólo el 44% de las familias afroamericanas y el 39% de las familias hispanas en ese país leían a sus niños preescolares diariamente, en contraste con un 64% de las familias anglosajonas.

Países en desarrollo

En síntesis, la evidencia de países desarrollados muestra que las prácticas familiares de literacidad y lenguaje varían de una familia a otra, de una cultura a otra, y dentro de las culturas. En países en vías de desarrollo, por otra parte, estos temas han sido escasamente estudiados, y existen razones para dudar que estos hallazgos sean directamente transferibles a países en vías de desarrollo. En primer lugar, los países en vías de desarrollo han generado esfuerzos por superar el analfabetismo más tarde y presentan más bajos niveles de comprensión lectora que los países desarrollados (OECD, 2000). Por otra parte, en los países desarrollados algunas de las diferencias en las prácticas familiares de literacidad y lenguaje se explican por disparidad de recursos entre las familias, tanto en lo relativo a recursos materiales como al soporte familiar y tiempo disponible para interactuar con los hijos. Varios autores han mostrado que los recursos a los cuales tienen acceso las familias influyen en sus prácticas (Neuman, 1999; Pellegrini, Perlmutter, Galda & Brody, 1990). En países en vías de desarrollo, si bien también existe una gran diferencia en los recursos literarios a los cuales tienen acceso las familias de diferentes niveles socioeconómicos, estas diferencias pueden verse homogeneizadas en algún grado por el bajo acceso a recursos existente en toda la población. En Chile, por ejemplo, los libros infantiles son onerosos, escasos y de mediocre calidad, incluso en las librerías de sectores acomodados (Strasser & Sulzby, 2005). Por otra parte, algunas diferencias en los arreglos de cuidado infantil entre países desarrollados y en vías de desarrollo podrían tener un impacto en el tamaño del efecto que las creencias y prácticas de los padres tienen sobre el desarrollo de sus hijos. En Chile por ejemplo, sólo el 4,6% de los niños menores de 5 años asiste a un centro preescolar o sala cuna, mientras que el 71,6% es cuidado por uno de los padres (SERNAM, 2003). En contraste, en USA sólo el 17,4% es cuidado por uno de los padres, mientras que un 23,2% asiste a algún tipo de

centro (US Census Bureau, 2002). Este es otro factor que hace dudar de la transferibilidad de los datos entre estos dos contextos.

Dados estos antecedentes económicos y culturales que distinguen a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo, y la escasa información que tenemos sobre estas variables en los últimos, en este estudio hemos querido abordar el problema de examinar las creencias y prácticas de literacidad y lenguaje en las familias de un país latinoamericano en vías de desarrollo. La hipótesis general del presente estudio es que en Chile el contexto socioeconómico y educacional de las familias tiene una influencia significativa en sus prácticas, recursos y creencias asociadas a la literacidad y el lenguaje.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron ciento ochenta y ocho niños y niñas y sus familias, pertenecientes a doce salas de kindergarten de nueve escuelas de Santiago de Chile. Las escuelas fueron seleccionadas en función de los puntajes obtenidos en pruebas nacionales de rendimiento académico, del nivel socioeconómico del establecimiento y de la dependencia del mismo, de forma de constituir una muestra heterogénea en estos tres aspectos. Para ello se utilizó la clasificación del nivel socioeconómico de los establecimientos educacionales proporcionada por el Ministerio de Educación, y los resultados en pruebas nacionales de lenguaje en cuarto grado. Así, la muestra estuvo compuesta como sigue:

- Cuatro salas de clases pertenecientes a tres establecimientos públicos, dos de ellas de NSE bajo y dos de NSE medio-alto. Uno de los establecimientos obtuvo puntajes superiores a los de su grupo socioeconómico en las pruebas nacionales de lenguaje, y los otros dos, inferiores.

- Cuatro salas de clases pertenecientes a cuatro establecimientos particulares-subvencionados, uno de ellos de NSE medio-alto, dos de NSE medio-bajo y uno de NSE bajo. De estos establecimientos, tres obtuvieron puntajes superiores al promedio de su grupo socioeconómico y el otro obtuvo un puntaje inferior al promedio de su grupo.
- Cuatro aulas pertenecientes a dos establecimientos privados, ambos de NSE alto. Uno de los establecimientos obtuvo un puntaje superior al promedio de su grupo y el otro, inferior.

Ya que al interior de algunas de estas escuelas existe bastante heterogeneidad en el nivel socioeconómico de las familias de los niños, los participantes fueron caracterizados también en base al nivel educacional alcanzado por la madre del niño, ya que éste puede ser considerado como una medida del capital cultural del que dispone la familia (Mella & Ortiz, 1999). La Tabla 1 incluye la distribución de las familias participantes de acuerdo a este criterio.

TABLA 1

Nivel educacional alcanzado por la madre en las familias participantes

Nivel alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
Educación Básica Incompleta	4	2.1
Educación Básica Completa	5	2.7
Educación Media Incompleta	21	11.2
Educación Media Completa	50	26.6
Estudios en un Instituto Técnico	44	23.4
Estudios Universitarios Incompletos	16	8.5
Estudios Universitarios Completos	48	25.5
Total	188	100%

Instrumento

Las variables familiares fueron evaluadas a través de un cuestionario desarrollado especial-

mente para esta investigación. El instrumento incluye preguntas acerca de creencias, prácticas y materiales de literacidad de la familia, además de indagar el nivel educacional de ambos padres, el que fue medido a través de los años de escolaridad, estimados a partir de una de cinco categorías, para crear una variable continua.

Para la elaboración de este cuestionario, el equipo de investigación revisó otros instrumentos similares utilizados en otras culturas (por ej. "Parent Reading Belief Inventory", DeBaryshe & Binder, 1994) y creó preguntas originales en función de la bibliografía revisada (por ej. DeBaryshe, 1995; DeBaryshe et al., 2000; Leseman & de Jong, 1998). La primera versión de este instrumento fue sometida a juicio de expertos. Posteriormente, y luego de la aplicación a una muestra piloto, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems y un análisis de confiabilidad por escala, a partir de los cuales se realizaron ciertas modificaciones al instrumento, las que implicaron principalmente la eliminación de algunos ítems (por razones tales como la escasa discriminación expresada en sesgo positivo, no correlación con otros ítems de la escala, problemas de comprensión por parte de los padres, entre otras) y algunos cambios en la redacción de las instrucciones o de los mismos ítems. Además, se agregaron ciertas preguntas que aparecían como posibles instancias de interacción lingüística con el niño que no habían sido consideradas inicialmente. La versión definitiva del cuestionario quedó conformada por 18 preguntas, correspondientes a un total de 42 ítems.

Luego de la aplicación definitiva se realizó un análisis factorial de los reactivos del cuestionario con el programa Mplus (Muthén & Muthén, 2001), que admite trabajar tanto con variables nominales (dicotómicas y ordinales) como con variables continuas. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios para probar y comparar tanto el ajuste del modelo para el cuestionario completo como el de las diversas escalas del cuestionario. Para comparar la adecuación de

los modelos a los datos fue usado como medida primaria el Índice de Bondad de Ajuste χ^2 (Hu & Bentler, 1995), donde se espera que no exista una diferencia significativa entre la matriz de covarianzas de la muestra y la matriz de covarianzas supuesta. Además, se usaron otros índices de ajuste que el Programa Mplus ofrece como suplementos a la Prueba χ^2 : los Índices de Ajuste Incremental *CFI* (Índice de Ajuste Comparativo) y *TLI* (Índice Tucker-Lewis) (Hu & Bentler, 1995). En el caso de estos dos índices se considera como valor de corte para un buen ajuste del modelo uno mayor que 0,95 (Muthén & Muthén, 2001).

Pese a que el análisis factorial confirmatorio del cuestionario completo arrojó buenos indicadores de ajuste incremental (*CFI* = 0,98 y *TLI* = 0,98), el Índice de Ajuste Absoluto χ^2 resultó significativo ($\chi^2 = 157,25$, $p < 0,01$), dando cuenta que el modelo propuesto para el cuestionario de padres no presenta un buen ajuste a los datos. Cabe señalar que uno de los elementos que puede estar afectando estos resultados es el tamaño de la muestra, dado que se necesitan muestras grandes para lograr soluciones factoriales estables y precisas (Hu & Bentler, 1995).

No obstante los resultados del cuestionario completo, el ajuste al modelo teórico para algunas de las escalas fue adecuado, permitiendo la agrupación de ciertas preguntas en escalas. Estas son las escalas que se utilizaron en este estudio. El resto de los ítems no fue incluido en el análisis, con la excepción de aquellos que se consideraban esenciales por ser de amplia utilización en los estudios del área. En estos casos, ya que los ítems no podían subsumirse en ninguna escala, se optó por rescatar la información realizando análisis por categorías desprendidas de las preguntas aisladas. La tabla 2 describe todas las variables de literacidad familiar estudiadas y la forma en que se midieron en el cuestionario; además, se señala el Alpha de Cronbach por escala (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

TABLA 2
Descripción de las variables familiares

Escalas cuestionario de padres	Ítems	Alpha
Compra libros infantiles de calidad	(escoger los tres lugares donde compra con más frecuencia) 1. Compra libros en la librería 2. Compra libros en ferias especiales de libros	NA
Uso de lenguaje de control	(escoger las tres cosas de las que más habla con su niño) 1. Le pregunto cómo se portó en el colegio 2. Le digo lo que no tiene que hacer o le llamo la atención 3. Le digo cómo tiene que portarse 4. Le hago preguntas para que demuestre lo que sabe	NA
Uso de lenguaje elaborado	(escoger las tres cosas de las que más habla con su niño) 1. Le explico cosas 2. Le hablo de cosas que le puede interesar 3. Le hablo de emociones, sensaciones o sentimientos 4. Le comento lo que estamos haciendo o lo que está pasando cuando estamos juntos	NA
Prácticas familiares de lenguaje	1. Le conté cuentos o historias 2. Le canté o recité 3. Jugué con mi niño a juegos de lenguaje 4. Recé con mi niño	0,58
Creencias desarrollistas de la lectura	1. Cuán importante para que un niño aprenda a leer es: 1.1 Leerle cuentos 1.2 Proporcionarles libros y revistas 1.3 Proporcionarles papel y lápices 2. Para que mi niño sea bueno para leer yo puedo leerle muchos cuentos	0,65
Prácticas desarrollistas de literacidad	Frecuencia con que los padres: 1. Leen cuentos a su niño 2. Le cuentan cuentos o historias 3. Le cantan o recitan 4. Juegan a juegos de lenguaje 5. Leen libros religiosos.	0,64
Ítems no incluidos en Escalas		
Un niño de 5 años ya podría escribir pequeñas oraciones ^a Un niño de 5 años ya podría leer un cuento sin ayuda ^a Importancia de la enseñanza de las letras para la lectura ^a Edad de inicio de lectura compartida ^b Frecuencia lectura compartida ^b Nº libros infantiles en el hogar ^b Nº total de libros favoritos ^b Nº de libros favoritos sin clásicos ^b Frecuencia enseñanza de las letras ^b Frecuencia lectura por placer de padres ^b		

Nota

NA: En estas tres escalas los padres debían escoger sólo un número de alternativas de varias, por lo cual la probabilidad de escoger una alternativa cualquiera disminuye al elegir cualquier otra. Esta situación distorsiona la correlación entre las alternativas de respuesta, razón por la cual no se calculó el Alpha de Cronbach para estos ítems.

a Ítems de creencias familiares de literacidad

b Ítems de prácticas familiares de literacidad y lenguaje

Procedimiento

La mayor parte de las madres o padres de los niños contestaron el cuestionario en forma colectiva durante una reunión en la escuela de su hijo o hija. En algunos casos (aproximadamente 30 familias), los padres no asistieron a la reunión, por lo cual los cuestionarios fueron enviados por la profesora a los hogares, para que los padres los devolvieran cuando los contestaran. La mayor parte de los cuestionarios fue respondida por la madre del niño (76,1% de los cuestionarios). Los restantes fueron contestados por el padre del niño (18,1%), por ambos padres en conjunto (3,7%), por un tío(a) (1,1%) o por un abuelo(a) (1,1%).

RESULTADOS

La Tabla 3 resume los estadísticos descriptivos para las medidas familiares. Como puede verse allí, la frecuencia de varias actividades de literacidad familiar es bastante baja. El número de veces que los padres leen cuentos con sus niños es reducido, un 45,5% de los padres no realiza esta actividad, y el promedio de cuentos favoritos de los hijos que los padres son capaces de recordar es apenas tres, lo cual disminuye a dos cuando se excluyen los cuentos clásicos (cuentos muy conocidos que pueden ser citados por una madre o un padre aún sin haberlos leído nunca). En cuanto a la lectura de los propios padres, el 43,5% de los padres no leyeron por placer la semana anterior.

TABLA 3
Estadísticos descriptivos para ítems y escalas de literacidad familiar

Medida	Media	DT	Rango	n
Creencias familiares de literacidad				
Un niño de 5 años ya podría escribir pequeñas oraciones ^a	2,84	0,853	1-4	186
Un niño de 5 años ya podría leer un cuento sin ayuda ^a	2,29	0,842	1-4	188
Importancia de la enseñanza de las letras para la lectura ^b	3,83	0,419	2-4	186
Escala Creencias desarrollistas de la lectura	197,07	32,329	53-230	188
Prácticas familiares de literacidad y lenguaje				
Frecuencia lectura compartida ^c	1,71	0,765	1-4	187
Número libros infantiles en el hogar ^d	2,72	0,786	1-4	188
Número total de libros favoritos	3,11	3,091	0-14	188
Número de libros favoritos sin clásicos	1,83	2,461	0-13	188
Edad de inicio de lectura compartida ^e	2,38	0,867	1-4	188
Escala compra libros infantiles de calidad	0,72	0,655	0-2	170
Frecuencia lectura por placer de padres ^c	1,94	1,029	1-4	170
Frecuencia enseñanza de las letras ^c	2,28	1,007	1-4	186
Escala uso de lenguaje elaborado	1,48	0,897	0-3	185
Escala uso de lenguaje de control	1,48	0,885	0-3	185
Escala prácticas familiares de lenguaje	195,74	30,519	51-263	188
Escala prácticas desarrollistas de literacidad	245,48	36,851	53-230	188

^a 1= *muy en desacuerdo*; 2= *en desacuerdo*; 3= *de acuerdo*; 4= *muy de acuerdo*.

^b 1= *no es importante*; 2= *es poco importante*; 3= *es importante*; 4= *es muy importante*.

^c 1= *no pude la semana pasada*; 2= *1 a 2 veces*; 3= *3 a 6 veces*; 4= *7 o más veces*.

^d 1= 0; 2= 2-9; 3=10-30; 30 o más.

^e 1= *menos de 6 meses*; 2= *6 - 12 meses*; 3= *1-3 años*; 4= *más de 3 años*.

Para examinar la asociación entre nivel educacional y literacidad familiar se llevaron a cabo análisis correlacionales entre las creencias y prácticas familiares de literacidad y el nivel educacional alcanzado por la madre (ver Tabla 4), a través del coeficiente r de Pearson (Hernández et al., 2003). Se utilizó el nivel educacional de la madre, puesto que los análisis

no mostraban diferencias sustantivas según si se utilizaba el nivel educacional de la madre o del padre. En cada caso, se realizó previamente un análisis de correlación parcial controlando las variables sexo del niño y persona que contestó el cuestionario, encontrándose resultados similares, por lo que estas variables no serán discutidas en los análisis posteriores.

TABLA 4

Correlación entre nivel educacional familiar y creencias y prácticas familiares de literacidad y lenguaje

	Nivel educacional
Creencias familiares de literacidad	
Escala creencias desarrollistas de la lectura	0,384**
Importancia de la enseñanza de las letras para la lectura	-0,109
Un niño de 5 años ya podría leer un cuento sin ayuda	-0,004
Un niño de 5 años ya podría escribir pequeñas oraciones	-0,038
Prácticas familiares de literacidad y lenguaje	
Edad de inicio de lectura compartida	-0,184*
Frecuencia lectura compartida	0,249**
Número de libros infantiles en el hogar	0,564**
Frecuencia enseñanza de las letras	-0,232**
Frecuencia de lectura por placer de padres	0,190*
Número total de libros favoritos	0,015
Número de libros favoritos sin clásicos	-0,011
Escala prácticas desarrollistas de literacidad	-0,005
Escala prácticas familiares de lenguaje	-0,082
Uso de lenguaje de control	-0,381**
Uso de lenguaje elaborado	0,381**

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

En cuanto a los recursos de literacidad, el número de libros infantiles en el hogar se correlaciona de manera positiva y significativa con el nivel educacional de la madre ($r = 0,564$, $p < 0,01$), al igual que en países desarrollados.

En relación a la lectura compartida de cuentos se analizaron tres índices: edad a la que se le comenzó a leer al hijo o hija, la frecuencia de esta práctica en la última semana, y un recuento de los títulos de los libros favoritos del niño o niña.

Esta última medida se incluyó como un índice distal de frecuencia de lectura compartida, el cual buscó evitar el problema de la deseabilidad social que se presenta al pedir a los padres que reporten la frecuencia con la cual leen a sus hijos. Se consideró que el número de libros favoritos del hijo que el padre o madre es capaz de recordar constituye un indicador de frecuencia de lectura compartida, ya que es esperable que un padre o madre que lee con frecuencia a su hijo o hija sea capaz de recordar algunos de los títulos leídos.

En la Tabla 4 se observa la correlación negativa y significativa encontrada entre la edad en que los padres comienzan a leer cuentos a su niño o niña y el nivel educacional ($r = -0,184, p < 0,05$), de modo que los padres con mayor escolaridad inician la lectura de cuentos más temprano. También se halló una correlación positiva significativa entre el autoreporte de la frecuencia de la lectura compartida y el nivel educacional ($r = 0,249, p < 0,01$). Estos dos hallazgos son similares a aquellos de países desarrollados. No obstante, al utilizar nuestro índice distal de frecuencia de lectura compartida (número de libros favoritos del niño que el padre o madre es capaz de recordar), no se encontró una correlación significativa con el nivel educacional.

Al examinar las prácticas de enseñanza de las letras, observamos una relación significativa y negativa entre la frecuencia de esta actividad y el nivel educacional de la familia ($r = -0,232, p < 0,01$), es decir, los padres de menor escolaridad le enseñan las letras a sus hijos más frecuentemente, tal como ocurre en países desarrollados. En cambio, la frecuencia de prácticas desarrollistas no varió de acuerdo al nivel educacional.

Con relación al uso del lenguaje, existe una correlación positiva y significativa entre el nivel educacional y el uso del lenguaje elaborado por parte de los padres ($r = 0,381, p < 0,01$), y una correlación negativa y significativa entre la escolaridad y el uso del lenguaje de control ($r = -0,381, p < 0,01$), lo cual es similar a lo visto en países desarrollados. La frecuencia de canciones, poesías y otras prácticas conjuntas de lenguaje oral no correlacionó de manera significativa con la escolaridad de las madres.

Por último, analizamos las variables asociadas a las creencias y valores de literacidad. Respecto de las primeras, la Tabla 4 muestra que las creencias desarrollistas están asociadas de manera positiva y significativa con el nivel educacional de la madre ($r = 0,384, p < 0,01$) -al igual que en países desarrollados- pero no así las

creencias didácticas, ya que no hay diferencia entre los niveles educacionales en la importancia atribuida a la enseñanza de las letras para el desarrollo de la lectura. Tampoco se observa asociación entre el nivel educacional y lo que los padres creen que puede hacer un niño de 5 años respecto de la lectura y la escritura. En cuanto a la frecuencia de lectura de los propios padres, la que puede dar cuenta de sus valores asociados a la literacidad, podemos ver una asociación positiva y significativa entre la frecuencia con la cual los padres leen por placer y su nivel educacional ($r = 0,190, p < 0,05$).

DISCUSIÓN

Nuestros resultados muestran tanto similitudes como diferencias con los resultados de países desarrollados. Las principales diferencias dicen relación con la frecuencia de ciertas prácticas de literacidad familiar en esta muestra, que es más baja que la reportada en estudios de países desarrollados. Casi la mitad de los padres no lee cuentos con sus niños, una proporción mucho más alta que la observada en otros países, e incluso más alta que en familias de minorías (latinas o afroamericanas) en Estados Unidos (Wasik & Hendrickson, 2004). Esto es consistente con el número de títulos de cuentos favoritos de los hijos que los padres son capaces de recordar. Esta medida no se ha usado en otros países y por lo tanto no podemos comparar sus resultados, pero estos son por sí solos bastante impresionantes: el promedio de libros favoritos de los niños es aproximadamente tres, y disminuye a dos cuando se excluyen los cuentos clásicos. Más aún, al revisar el tipo de libros favoritos mencionados por los padres, vemos que son en su mayoría libros para colorear, versiones de películas (e.g. "Buscando a Nemo") y compilaciones de cuentos clásicos (e.g. "Un cuento para cada día"). Estos libros, por los fines con que han sido concebidos, no suelen contribuir al enriquecimiento del lenguaje del niño, la expansión de su conocimiento acerca del mundo o la reflexión acerca de ideas nuevas (Strassser & Sulzby, 2005).

No es de extrañar que la frecuencia de la lectura compartida sea más baja en Chile que en países desarrollados, puesto que observamos que los mismos padres muestran una pobre relación con la literacidad (el 43,5% de los padres no leyeron por placer la semana anterior). Este resultado es consistente con un estudio internacional reciente en el que Chile se ubicó casi en el último lugar en el porcentaje de población que declaró haber leído un libro en el mes anterior (OECD, 2000). Bus et al. (1995), encontraron que los padres que leen más frecuentemente a sus niños también leen más frecuentemente por placer, y tienen a su vez más libros en el hogar, lo cual es consistente el hallazgo de que en Chile los padres leen poco por placer y leen poco a sus hijos.

Las principales similitudes con países desarrollados se dan en las asociaciones entre variables de literacidad familiar y nivel educacional de las familias. Respecto de las creencias acerca de la literacidad, en esta muestra también se observó la tendencia de las familias de alta escolaridad a atribuir mayor importancia a un ambiente enriquecido (con libros, lápices, modelos de personas que leen, etc.) que a la enseñanza explícita de las letras (Wasik & Hendrickson, 2004). Sin embargo, no se encontró la asociación observada en países desarrollados entre el nivel educacional y la importancia atribuida a la enseñanza de las letras. Una posible explicación para la ausencia de relación significativa es que en este estudio se usó sólo un ítem para medir este constructo, en lugar de una escala. Otra explicación puede ser que nuestra muestra total, al tener pobres hábitos lectores, podría comportarse en forma similar a las familias de baja habilidad lectora de países desarrollados, quienes atribuyen gran importancia a la enseñanza explícita de la lectura (Fitzgerald *et al.*, 1991). De hecho, casi la totalidad de nuestra muestra consideró muy importante el que la familia enseñara las letras a los niños.

Todas las familias del estudio manifestaron confianza en que los niños podrían escribir pequeñas oraciones a esta edad, pero no leer un cuento sin ayuda. Estos resultados son similares

a los encontrados en madres latinas en Estados Unidos (Madding, 1999), quienes creen que un niño no puede aprender a leer hasta los cinco años. Sin embargo, estos hallazgos deben interpretarse con cautela, ya que estos constructos fueron evaluados con ítems aislados del cuestionario en lugar de escalas.

En cuanto a las prácticas de literacidad familiar en las familias chilenas, casi todas las asociaciones con nivel educacional encontradas en países desarrollados se replicaron en este estudio, incluyendo la tendencia de familias de baja escolaridad a enseñar las letras con mayor frecuencia (Pellegrini, 2001), una menor edad de inicio de la lectura de cuentos en familias de mayor escolaridad (Adams, 1990; Heath, 1982), mayor cantidad de libros infantiles en familias de mayor escolaridad (Sénéchal *et al.*, 1996) y mayor frecuencia de la lectura por placer en familias de mayor escolaridad.

Con relación al lenguaje utilizado por los padres al dirigirse a sus hijos encontramos, al igual que en países desarrollados, que los padres y madres de mayor nivel educacional tienden a dirigirse a sus hijos principalmente para explicar, comentar o contar eventos, mientras que los de menor nivel educacional se dirigen a ellos mayoritariamente para controlar el comportamiento del niño.

Existen limitaciones metodológicas que sugieren cautela al interpretar estos resultados. En primer lugar, el cuestionario fue aplicado colectivamente, lo cual no es lo más indicado para participantes de baja escolaridad. Una segunda debilidad metodológica que es necesario mencionar es la medición de algunas de las variables del estudio sobre la base de preguntas aisladas del cuestionario en lugar de escalas, lo cual puede haber aumentado la cantidad de error, ocultando relaciones que tal vez eran significativas.

Más allá de estas debilidades metodológicas, los resultados enfatizan la importancia de actuar con precaución al generalizar resultados de países desarrollados a países con características

culturales y económicas diferentes. Las diferencias encontradas en este estudio son suficientes para preguntarse por la existencia de variables contextuales que pueden moderar las relaciones entre el nivel educacional de las familias y su relación con la literacidad. Para comprender la forma en que operan estas variables contextuales es necesario llevar a cabo estudios transculturales en otros países en vías de desarrollo, indagando no sólo lo que las familias hacen, poseen y creen, sino también qué aspectos del medio que los rodea pueden estar influyendo en ellas. Algunas variables particulares de los países que parecen importantes de indagar son la oferta de libros

infantiles existente en el país, la seguridad económica que experimentan las familias de distintos niveles socioeconómicos, los empleos más frecuentes de los padres y madres de distintos niveles de escolaridad y los arreglos más frecuentes para el cuidado de los niños. El entendimiento de cómo operan estas variables a nivel de país no sólo puede contribuir al cuerpo teórico sobre las influencias tempranas en la literacidad, sino que ofrece el potencial de hacer una diferencia real en la alfabetización de nuestros niños y niñas, al contribuir a diseñar programas de alfabetización temprana más acordes con la realidad de cada país.

REFERENCIAS

- Adams, J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: Editorial Palatino.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Borzone de Manrique, A. (1994). *Leer y escribir a los cinco*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21, 32-43.
- Bus, A. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York: The Guilford Press.
- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer. Edición especial para el Programa de las 900 escuelas*. Santiago, Chile: División de Educación General Ministerio de Educación de la República de Chile.
- Condemarín, M. (2002). Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres. *Lectura y Vida*, 23, 16-22.
- DeBaryshe, B. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. & Binder, J. (1994). Developmental of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- DeBaryshe, B., Binder, J. & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- de Jong, P. & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389-414.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Elliot, J. & Hewison, J. (1994). Comprehension and interest in home reading. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 203-220.
- Evans, M., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Fitzgerald, J., Spiegel & D. L., Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23, 191-212.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3^a Ed.). México: McGraw Hill.
- Hu, L. & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. En R. Hoyle (Ed.), *Structural Equating Modeling. Concepts, issues, and applications* (pp. 76-117). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Leseman, P. & de Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Madding, C. C. (1999) Mamá e hijo: The Latino mother-infant dyad. *Multicultural Electronic Journal of Communication Disorders*, 1. Recuperado el 02 de agosto, 2005, desde <http://www.asha.ucf.edu/madding3.html>.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29, 69-92.
- Molina, A. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: La lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 22, 40-45.
- Muthén, L. & Muthén, B. (2001). *Mplus. Statistical analysis with latent variables: User's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neuman, S.B. (1999). Books make a difference: a study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Neuman, S. B., Hagedorn, T., Celano, D. & Daly, P. (1995). Toward a collaborative approach to parent involvement in early education: A study of teenage mothers in an African-American community. *American Educational Research Journal*, 32, 801-827.
- OECD (2000). *Literacy in the information age*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Ortiz, M. & Jiménez, J. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- Pellegrini, A. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- Pellegrini, D. D., Perlmutter, J. C., Galda, L. & Brody, G. H. (1990). Joint reading between black head start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Ramírez, A. B., Palomares, B. O. & de la Paz Ross Arguilles, G. (2003). Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 20, 255-264.
- Rescorla, L., Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K. & Cone, J. (1990). Academic expectations in mothers of preschool children: A psychometric attitude scale. *Early Education and Development*, 1, 165-184.
- Romero, S. (2004). *Términos de referencia. Identificación de los antecedentes socio-culturales de los alumnos que ingresan al preescolar en seis escuelas públicas de Costa Rica*. Manuscrito no publicado, Proyecto ADA, Costa Rica.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 23, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sénéchal, M., Lefevre, J., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- SERNAM (2003). Cuidado Infantil. Documento electrónico. Recuperado el 18 de abril, 2007, de <http://www.sernam.cl>
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, D. & Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and communities* (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Strasser, K. & Sulzby, E. (2005). *Informe de resultados Proyecto Fondecyt de Cooperación Internacional N° 7040080*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- US Census Bureau. Who's Minding the Kids? Child Care Arrangements: Winter 2002 Recuperado de <http://www.census.gov/poverty/www/socdemo/child/ppl-177.html>, el 23 de abril de 2007.
- Wasik, B. & Hendrickson, J. (2004). Family literacy practices. En C. Addison, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 154-174). New York: The Guilford Press.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191-211.
- Whitehurst, G. & Lonigan, CH. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Recepción: Febrero de 2006

Aceptación final : Marzo de 2007