
Diseño y validación del Cuestionario Socio-familiar de los Dominios de Alfabetización Emergentes en estudiantes de enseñanza pre-escolar chilenos*

Design and validation of the Socio-Familial Questionnaire of the Emerging Literacy Domains in Chilean pre-school students

CONSUELO MANOSALBA TORRES

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Avenida San Sebastián 542, casa 18, Concepción (Chile)
cmanosalba@doctoradoedu.ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0003-3684-6035>

BEATRIZ ARANCIBIA GUTIÉRREZ

Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura
Centro de Investigación en Educación y Desarrollo
CIEDE-UCSC
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Avenida Alonso de Ribera 2850, Concepción (Chile)
barancib@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4723-4157>

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer el diseño y validación del Cuestionario Socio-Familiar de los Dominios de Alfabetización Emergente (CSDAE), que evalúa el contexto socio-familiar alfabetizador de niños/as chilenos/as en edades tempranas. El estudio contó con una muestra de 213 familias de los niveles socio-económicos bajo, bajo-medio y medio. Los resultados muestran una fiabilidad según alfa de Cronbach de ,90 y un coeficiente de omega ,94. La

primera versión del cuestionario agrupó los ítems en cinco factores que explicaron un ajuste satisfactorio. El instrumento es un aporte para la investigación relacionada con la evaluación del ambiente socio-familiar alfabetizador.

Palabras clave: Contexto Sociofamiliar, Alfabetización Emergente, Educación preescolar, Lectura y escritura.

* Proyecto FONDECYT 1191646: “Desarrollo Evolutivo de la Fluidez y Comprensión de Lectura, sus Relaciones y Factores Contribuyentes en Escolares de 4° a 6° Básico de dos Regiones de Chile”. Investigadora responsable: Beatriz Arancibia.

Abstract: The purpose of this paper is to present the design and validation of the Socio-Familial Questionnaire of Emerging Literacy Domains (CSDAE), which evaluates the context of socio-familial literacy of Chilean children at early ages. The study included a sample of 213 families of low, low-middle and middle socio-economic levels. The results show a reliability according to Cronbach's alpha of 0.90 and an

omega coefficient of 0.94. The first version of the questionnaire grouped the items into five factors that explained a satisfactory fit. The proposed instrument contributes to studies related to the evaluation of the literate socio-familial environment.

Keywords: Socio-Family Context, Emerging Literacy, Preschool Education, Reading and Writing.

INTRODUCCIÓN

La literatura especializada ha acuñado el concepto de Alfabetización Emergente (AE) para referirse a los conocimientos, conductas y habilidades que los niños y niñas van adquiriendo en su entorno natural de crecimiento y desarrollo antes de enfrentarse a las actividades alfabetizadoras que ofrece la escuela como parte de la enseñanza convencional de la lectura y la escritura (Justice y Kadaraveck, 2002; Purinak, Lonigan y Kim, 2018; Rohde, 2015; Pavelko, Lieberman, Schwartz y Hahs-Vaughn, 2018; Tale y Sulzby, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Algunas habilidades de comunicación oral y los intentos de los niños y las niñas por interpretar y utilizar símbolos impresos con el objetivo de comunicarse, son parte de lo que algunos autores denominan ‘dominios internos de la AE’ (Guevara, Rugelio, Delgado, Hermosillo y López, 2010; Seda, 2003; Skibbe, Justice, Zucker y McGinty, 2008; Stacey *et al.*, 2018). Dichos dominios corresponden a la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del alfabeto (CA), el conocimiento de lo impreso (CI) y la escritura emergente (EE). Todos ellos se relacionan con el aprendizaje de la lectura y escritura, e incluso pueden llegar a predecirlo, particularmente en el caso de la CF y el CA (National Early Literacy Panel, 2008; Purinak *et al.*, 2018; Schwartz, 2017; Stacey *et al.*, 2018).

Varias investigaciones plantean que el desarrollo de los dominios internos de la AE estarían asociados directa o indirectamente con factores ambientales o de ‘dominio externo’, tales como el nivel socioeconómico de las familias (NSE) y las actividades relacionadas con la alfabetización que se realizan en el hogar (Inoue, Georgiou, Parrilla y Kirby, 2018; Mendive, Lissi, Bakerman y Reyes, 2017; Pezoa, Mendive y Strasser, 2018; Purinak *et al.*, 2018; Rohde, 2015; Sénéchal y LeFevre, 2002; Skibbe *et al.*, 2008). Por tal motivo, desde una perspectiva sistémica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2005), para una visión comprehensiva de los factores que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura, es necesario considerar los aspectos del CSF que pueden afectar el desarrollo de los dominios internos de

la AE. Para ello es necesario contar con instrumentos que permitan recoger dicha información. Al respecto, la revisión de la literatura que presentaremos en los apartados siguientes permitió identificar cuatro factores centrales del constructo CSF relacionados con la AE: nivel socioeconómico de las familias (NSE), actividades de aprendizaje en el hogar (AAH), cantidad de materiales en el hogar (MH) y expectativas de los padres hacia sus hijos (EPH). La revisión también nos permitió constatar que hasta el momento no se cuenta en Chile con un instrumento que mida todas estas variables mediante subescalas y que, a su vez, en las subescalas de AAH y EPH se incluyan preguntas referidas a los cuatro principales dominios internos de alfabetización emergente propuestos por Stacey *et al.* (2018) y Purinak *et al.* (2018): conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, conocimiento de lo impreso y escritura emergente.

Con el fin de contribuir a llenar estos vacíos, nos propusimos diseñar y validar un instrumento psicométrico que hemos denominado “Cuestionario Socio-Familiar de los Dominios de Alfabetización Emergente (CSDAE)”. El análisis de los factores centrales del constructo CSF fue la base de su construcción.

NIVEL SOCIO-ECONÓMICO (NSE) Y ALFABETIZACIÓN EMERGENTE (AE)

Algunas investigaciones han mostrado que las características del entorno del hogar ayudarían a explicar la variabilidad que presentan los/as niños/as en el desarrollo de sus habilidades de AE cuando ingresan a la educación formal (Justice, Jiang y Strasser, 2018; Justice, Chen, Jiang, Tambyraja y Logan, 2019; Mendive, Mascareño, Pezoa, Aldoney y Pérez, 2020), así como las diferencias en la adquisición de la lectura y escritura entre niños/as de nivel socioeconómico bajo *versus* alto (Sénéchal y LeFevre, 2014). Por lo tanto, un entorno carenciado no favorecería el desarrollo de las habilidades o potencial genético individual, más bien lo limitaría (Buckingham, Beaman y Wheldall, 2014), lo que puede relacionarse con que, en general, los procesos de crianza suelen ser más difíciles para las familias con menores ingresos (Dickinson y Porche, 2011; Landry y Smith, 2007; Sénéchal y LeFevre, 2002; Sénéchal y LeFevre, 2014).

Asimismo, Carpentieri, Cholmeley, Lister y Vorhaus (2011) concluyen que la AE se beneficia cuando las familias intervienen desde sus hogares, pero esto no siempre ocurre con los/as niños/as provenientes de familias de NSE bajo. Así, por ejemplo, un estudio reciente de Inoue, Georgiou, Parrila y Kirby (2018) demostró que el NSE determina la cantidad de lectura de libros en un hogar, lo que también pudiese estar influenciado por el acceso a su compra. Además, el NSE estaría correlacionado con el conocimiento de las letras del abecedario y con el conocimiento

fonológico del lenguaje oral y escrito, lo que tiene sentido si pensamos que es necesario contar con materiales que permitan a las familias potenciar el lenguaje oral y la escritura en el hogar.

Algunos estudios también señalan que las habilidades tempranas relacionadas con el código se encuentran menos desarrolladas en niños/as que viven en contextos socio-económicos bajos (Dickinson y Porche, 2011; Mendive *et al.*, 2017). Por el contrario, Thompson, Richardson, Newman y George (2019) señalan que, en el momento de ingresar al sistema educacional formal, el NSE no estaría asociado a diferencias significativas en niños/as en edad preescolar. No obstante, los/as niños/as de hogares con menores ingresos suelen estar expuestos a menos actividades relacionadas con la lectura de cuentos, e ingresan a la enseñanza preescolar con un desarrollo de vocabulario y conocimientos generales más descendidos (Foster y Miller, 2007). Por tal motivo, tanto el NSE como las actividades de aprendizaje en el hogar (AAH) son posibles predictores del éxito del aprendizaje de la lectura en los/as niños/as (Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme y Snowling, 2016). En Chile, investigaciones como las de Mendive *et al.* (2017), Pezoa, Mendive y Strasser (2018), y Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive (2007), han demostrado que en los hogares de menores recursos no existen libros adecuados para ser manipulados por los/as infantes. De igual forma, los padres chilenos de los NSE bajo y medio leen a sus hijos/as con menor frecuencia que los padres de bajos ingresos de Estados Unidos (Susperreguy *et al.*, 2007). Sin embargo, Pezoa *et al.* (2018) encontraron que la exposición a la letra impresa por parte de los padres no afectaba el interés de los/as niños/as por la lectura, aunque el interés de los padres por esta precedía sus prácticas de enseñanza.

Asimismo, Hannon, Nutbrown y Morgan (2019) plantean que, además de la evaluación del NSE, es importante considerar la escolarización de los padres. Este factor es una variable que influye en la calidad del entorno de alfabetización en el hogar y, en consecuencia, en el desarrollo de la alfabetización de los/as niños/as (Krijnen, van Steensel, Meeuwisse, Jongerling y Severiens, 2019). Así, por ejemplo, se ha encontrado asociación entre el nivel educativo de los padres y el conocimiento del alfabeto y la capacidad de lectura de los/as niños/as en primer y segundo grado (Inoue *et al.*, 2018). Por su parte, Inoue *et al.* (2018) concluyeron que la escolarización de los padres se encuentra fuertemente ligada al desarrollo de las habilidades emergentes correspondientes al manejo del código, las que luego les proporcionan a los/as niños/as una base para leer las palabras con exactitud y desarrollar así su fluidez lectora.

Es importante señalar que la educación formal juega un rol determinante en disminuir las brechas en el desarrollo de las habilidades de AE según NSE, ya que

los/as niños/as que ingresan a la escuela con un nivel de alfabetización más bajo se benefician más de la instrucción en el jardín de infantes que los que ingresan con un nivel de alfabetización más alto. Por lo tanto, es importante que las familias y las escuelas trabajen juntas para fomentar un entorno positivo de alfabetización (Bobalik, Scarber y Toon, 2017; Mendive *et al.*, 2020; Thompson *et al.*, 2019).

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL HOGAR (AAH) RELACIONADAS CON LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE (AE)

La evidencia científica indica que las habilidades de AE se desarrollan mejor cuando los/as niños/as interactúan con los adultos de la casa en actividades en las que el uso del lenguaje es necesario y funcional (Cuadro y Berná, 2015; DeBaryshe, Blinder y Buell, 2000; Guevara *et al.*, 2010; LeFevre, Clarke y Stringer, 2002; Strasser y Lissi, 2009). Por tal motivo, se considera que las actividades de alfabetización en el hogar son facilitadoras del desarrollo de las habilidades de AE y, posteriormente, apoyan el aprendizaje de los procesos de la lecto-escritura cuando los/as niños/as inician su educación formal en la escuela (Hannon, 2000).

Siguiendo a Sénéchal y LeFevre (2002) y a Sénéchal, Whissell y Bildfell (2017), es posible distinguir entre prácticas alfabetizadoras directas e indirectas. Las prácticas alfabetizadoras directas son aquellas que se realizan en el hogar con la intención de ayudar a los/as niños/as a desarrollar habilidades de comunicación que favorezcan la lectura y escritura. Entre estas prácticas se reconoce el observar libros, jugar a las rimas, cantar, recitar, hacer listas de supermercado, preguntar a los/as niños/as por nombres de objetos, entre otras. Todas ellas contribuirían al desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito, la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y las habilidades de escritura (Sénéchal, 2006; Sénéchal y LeFevre, 2002; Sparks y Reese, 2012). Las prácticas indirectas suelen ser menos planificadas, más oportunistas, dependientes del contexto familiar y a menudo integran las tareas de la vida real (Hannon *et al.*, 2019). Generalmente, son aquellas que exponen a los/as niños/as a conceptos impresos de manera incidental a través de actividades como la lectura compartida no intencional entre padres e hijos/as. Durante estas actividades indirectas, los padres se centran en el significado del cuento –por ejemplo– en lugar de enseñar directamente palabras del vocabulario o letras (Gou, Puranik, Kelcey, Schneider y Breit-Smith, 2021). Este tipo de prácticas (lectura compartida), pareciera estar más asociado con el desarrollo del lenguaje oral, incluyendo el conocimiento del vocabulario, y, por lo tanto, indirectamente con el posterior desarrollo de la comprensión lectora (Puglisi, Hulme, Hamilton y Snowling, 2017).

Por su parte, Sénéchal *et al.* (2017), en su propuesta de modelo de alfabetización en el hogar, agrupan en dos categorías las interacciones entre los padres y sus hijos/as durante la realización de actividades de AE: (a) actividades formales relacionadas con la enseñanza directa de las letras, las palabras y la ortografía; (b) actividades informales en que el significado nos lleva al uso de la letra impresa, como la lectura de libros, cuentos, revistas o noticias por parte de los padres (Sénéchal y LeFevre, 2014; Sénéchal *et al.*, 2017). Tanto las actividades directas como indirectas son parte de factores exógenos proximales (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner y Morris, 2006; Gottlieb, 2007; Johnston, 2010), es decir, se encuentran asociados directa o indirectamente con la adquisición de la lectura (Inou *et al.*, 2018; Puranik *et al.*, 2018).

Algunos estudios han comprobado que las actividades de AE que los padres realizan con sus hijos/as tienen un efecto predictor a largo plazo. Así, por ejemplo, la investigación longitudinal de Inou *et al.* (2018), realizada con una muestra de 214 niños/as canadienses, da cuenta de que la lectura compartida de libros predijo el vocabulario y la rapidez de nombrado después de controlar el NSE de las familias desde el jardín de infantes hasta segundo grado. Además, el mismo estudio encontró que tanto la enseñanza directa por parte de los padres como la lectura compartida de libros contribuían indirectamente a la exactitud y fluidez de la lectura en primer grado, lo que luego mediaba los efectos del entorno de la alfabetización en el hogar en la comprensión de la lectura en segundo y tercer grado. Por su parte, Puranik *et al.* (2018) encontraron que la enseñanza de los padres predecía las habilidades de escritura, ortografía y escritura espontánea de los/as niños/as, es decir, las actividades relacionadas con el código. Sin embargo, en general, los padres tienden a realizar más actividades dirigidas a la lectura que a la escritura (Krijnen *et al.*, 2019).

En un estudio de Strasser y Lissi (2009) se les preguntó a 126 familias chilenas sobre la frecuencia con la que leían a sus hijos/as. Como respuesta, el 54,7% de los padres declaró hacerlo al menos durante una vez a la semana. Además, el estudio encontró que las prácticas de alfabetización de los padres hacia sus hijos/as predecían el interés por la lectura de los/as niños/as. Sin embargo, también se encontró que, aunque la frecuencia con que los padres exponen a sus hijos/as a textos impresos aumenta entre pre-kínder¹ y kínder², el interés por la lectura no aumenta. Las autoras plantean que esto puede deberse a que exponen a los/as niños/as a libros de baja calidad (por ejemplo, libros para colorear), como hacen muchos padres de

1. Niños/as desde los 4 años de edad cumplidos al 31 de marzo.

2. Niños/as desde los 5 años de edad cumplidos al 31 de marzo.

bajos ingresos (Susperreguy *et al.*, 2007), no aumentaría sustancialmente el interés por la lectura.

Por último, es importante señalar que las AAH forman parte del ambiente de aprendizaje en el hogar, el cual hace referencia a cómo el entorno doméstico puede ser una fuente de experiencias de alfabetización para los/as niños/as en edades tempranas. Dicho entorno puede ser una fuente de experiencias en tres categorías: (a) experiencias en la que los/as niños/as interactúan con los adultos en situaciones de escritura y lectura, (b) experiencias en que los/as niños/as exploran la escritura por sí mismos, y (c) experiencias en las que los/as niños/as observan a los adultos en comportamientos de alfabetización, por ejemplo, leer libros, escribir, entre otras (Teale y Sulzby, 1986). Por tal motivo, el ambiente de aprendizaje en el hogar se ha conceptualizado como un concepto general que engloba diversos tipos de actividades y experiencias que tienen los infantes en sus hogares orientadas a la alfabetización, por lo que pueden repercutir en el desarrollo de la lectura y escritura (Guo *et al.*, 2020).

EXPECTATIVAS DE LOS PADRES HACIA SUS HIJOS EN LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

Las variables de expectativas se definen como los elementos afectivos, cognitivos y conductuales, es decir, actitudes y expectativas positivas o negativas que tienen los adultos hacia los procesos de lectura y escritura de los infantes (Baker, Scher y Macker, 1997). Tal como señalan Romagnoli y Cortese (2015), las expectativas de los padres hacia sus hijos/as se proyectan en comportamientos concretos, tales como promover la asistencia al colegio o cumplir con el apoyo que demanda la escuela, entre otros (Cardemil y Lavín, 2012). Por tal motivo, las expectativas han demostrado ser uno de los predictores del éxito escolar y ajuste social de los/as niños/as (Epstein, 2013). Krijnen *et al.* (2019) indican que los padres esperan que sus hijos/as adquieran las habilidades del código lingüístico en la escuela. Por lo tanto, los padres suelen dedicarse menos a la enseñanza del código o lo hacen sólo cuando sienten que sus hijos/as se están quedando atrás, por ejemplo, en el desarrollo de sus habilidades fonológicas.

Según Pezoa *et al.* (2018), las expectativas de los padres o tutores pueden influir en que los/as niños/as consideren la lectura y escritura una actividad deseable o no deseable de realizar. Algunos estudios han determinado que las expectativas y actitudes de los padres influyen directamente en las prácticas de alfabetización y lectura de los hogares (Strasser y Lissi, 2009). Por tal motivo, cuando se evalúa el CSF es importante considerar estas variables, que –a su vez– pueden estar mediadas

por el NSE, la comprensión de la alfabetización por parte de los padres, sus propias experiencias de escolarización, su conocimiento de cómo los/as niños/as aprenden y la confianza en las capacidades de sus hijos/as y (Hannon *et al.*, 2019; Phillips, Norris, Hayward y Lovell, 2017).

A continuación, se presentan las tres fases que siguió el estudio para lograr la validación del CSDAE.

MÉTODO

Fase 1. Construcción del CSDAE

El CSDAE se diseñó para evaluar variables relacionadas con información socio-demográfica (ISD), de actividades de aprendizaje en el hogar (AAH), materiales en el hogar (MH), expectativas académicas de los padres hacia sus hijos (EAH) para el ingreso a primer año básico, y experiencias y actitudes de los padres hacia la alfabetización emergente (EAP). De esta forma, se estructuró el cuestionario en torno a cinco subescalas, lo que permitió que los ítems no se evaluaran de forma aislada, sino como parte de un conjunto, cuyos componentes están fuertemente correlacionados a nivel estadístico (Santos y Clegg, 1999).

Para construir los ítems del instrumento, se emplearon estrategias complementarias. A nivel empírico, se revisaron las investigaciones nacionales e internacionales que buscaban establecer relaciones entre variables del CSF y el desarrollo temprano de las habilidades de lectura o escritura. En primer lugar, se realizó una revisión integradora, la que permitió obtener 22 estudios referidos a las variables de interés. Como segunda instancia, fue necesario aplicar un nuevo filtro, considerando los siguientes criterios: a) haber sido publicados en revistas indexadas en las bases de datos académicas Web of Science (WOS) y/o Scopus entre los años 2005 y 2019; b) tener como objetivo la evaluación de variables del contexto socio-familiar alfabetizador y c) que los instrumentos utilizados fueran propios de cada autor/a. La Tabla 1 presenta los estudios finales considerados para el diseño del CSDAE.

Tabla 1. Estudios explorados para el diseño del CSDAE

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN	AUTORES, AÑO, PAÍS	VARIABLES DEL CSF QUE EXPLORA EL INSTRUMENTO	¿QUÉ AGREGA EL CSDAE?
Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure	Sénéchal (2006) Canadá	Actividades de Aprendizaje en el Hogar: frecuencia con que los padres enseñan a su hijo a nombrar letras del alfabeto, leer palabras y reconocer palabras.	Nivel Socio-Económico de las familias; escolarización de los padres; frecuencia con que realizan juntos actividades relacionadas con la escritura emergente, conciencia fonológica y conocimiento de lo impreso; expectativas académicas hacia sus hijos/as; experiencias propias de alfabetización y materiales en el hogar: cantidad de libros, libros infantiles, materiales para escritura.
Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children	Strasser y Lissi (2009) Chile	Ingresos del hogar, nivel educativo de la madre y el padre, prácticas de alfabetización en el hogar, hábitos de lectura de los padres y sus creencias sobre la alfabetización.	Expectativas académicas de los padres o tutores hacia sus hijos/as; actividades de alfabetización en el hogar (equilibradas en preguntas para conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso, conocimiento del alfabeto y escritura emergente); experiencias de alfabetización de los padres.
Beyond Mother Education: Maternal Practices as Predictors of Early Literacy Development in Chilean Children from Low-SES Households	Mendive et al. (2017) Chile	Educación de la madre, Exposición de textos en la casa, Prácticas de enseñanza en el hogar y Actividades indirectas de alfabetización.	Nivel Socio-Económico de las familias, escolarización del padre, materiales en el hogar: cantidad de libros, libros infantiles, materiales para escritura, expectativas de los padres hacia sus hijos/as, experiencias de alfabetización de los padres y actividades de alfabetización en el hogar equilibradas en preguntas para conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso, conocimiento del alfabeto y escritura emergente.
Examining an Extended Home Literacy Model: The Mediating Roles of Emergent Literacy Skills and Reading Fluency	Inou et al. (2018) Canadá	SEF del núcleo familiar, la enseñanza de los padres hacia la alfabetización y lectura compartida de libros.	Escolarización de los padres, materiales en el hogar: cantidad de libros, libros infantiles, materiales para escritura, expectativas de los padres hacia sus hijos/as, experiencias de alfabetización de los padres y actividades de alfabetización en el hogar equilibradas en preguntas para conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso, conocimiento del alfabeto y escritura emergente.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 1. Estudios explorados para el diseño del CSDAE

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN	AUTORES, AÑO, PAÍS	VARIABLES DEL CSF QUE EXPLORA EL INSTRUMENTO	¿QUÉ AGREGA EL CSDAE?
Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation	Puranik et al. (2018) Estados Unidos	Experiencias de alfabetización en el hogar, información demográfica, ingresos familiares, nivel de educación alcanzado por ambos padres, idioma nativo y personalidad del niño.	Expectativas de los padres hacia sus hijos/as, experiencias de alfabetización de los padres.
Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis	Pezoa et al. (2019) Chile	AAH: número de libros en el hogar y número de libros para niños en el hogar; lectura compartida y prácticas de enseñanza en el hogar, es decir, la frecuencia con que los padres ayudan a sus hijos a leer las letras y los números.	Escolarización de los padres, materiales en el hogar: cantidad de libros, libros infantiles, materiales para escritura, expectativas de los padres hacia sus hijos/as, experiencias de alfabetización de los padres y actividades de alfabetización en el hogar equilibradas en preguntas para conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso, conocimiento del alfabeto y escritura emergente.

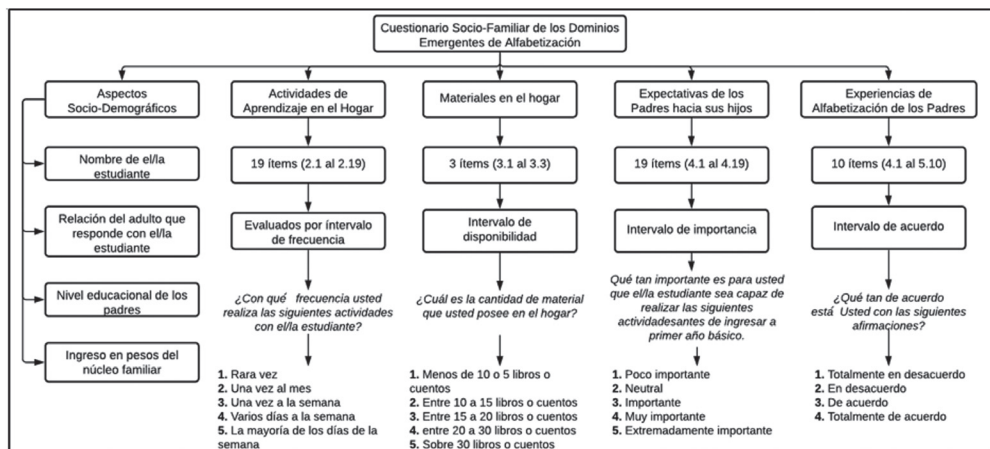
Fuente: elaboración propia.

La revisión de las investigaciones seleccionadas permitió identificar las variables del CSF relacionadas con el desarrollo de los dominios internos de la AE y diseñar los ítems para medirlas. Se generaron así las cinco subescalas con sus respectivos ítems, según lo que informa la Figura 1 y el Anexo 1.

Fase 2. Validación de contenido

Para el resguardo de la validez de contenido del instrumento se acudió a la participación voluntaria de un panel de cuatro jueces expertos nacionales. Cada uno cumplía con los siguientes criterios de participación: a) poseer el grado de Doctor en educación, psicología, lingüística o metodología de la investigación, y b) haber realizado investigaciones relacionadas con contexto socio-familiar alfabetizador, alfabetización emergente, lectura y/o escritura en educación inicial. El rol de cada uno de los jueces fue indicar su nivel de acuerdo con la adecuación y pertinencia de los ítems de cada subescala, usando el formato de respuesta que se muestra en la Figura 2 (donde 1 es 'muy en desacuerdo' y 5 'muy de acuerdo'). Además, se

Figura 1. Distribución del CSDAE por escala e ítems



Fuente: elaboración propia.

les solicitó hacer una valoración general del instrumento, como se muestra en la Figura 3.

La valoración general de los/as jueces expertos/as fue "Excelente", aunque recomendaron a las autoras revisar la redacción de algunos ítems y quizás agregar un ítem en la subescala de MH que consultara por la disponibilidad de pizarras blancas en los hogares. Sin embargo, se decidió no incorporar esta sugerencia y mejorar el instrumento a nivel de redacción de los ítems.

Fase 3. Aplicación del Cuestionario Socio-Familiar de los Dominios de Alfabetización Emergente (CSDAE)

Participantes

El CSDAE se aplicó a 213 familias de estudiantes de enseñanza pre-escolar de los niveles NT1³ y NT2⁴ de cinco establecimientos educacionales chilenos, pertenecientes a las regiones Metropolitana, Libertador General Bernardo O'Higgins y Biobío. Los establecimientos se dividían en escuelas públicas municipales y particulares subvencionadas por el Estado. La distribución muestral quedó compuesta

3. Nivel de Transición 1, correspondiente a pre-kínder de la educación inicial en Chile.

4. Nivel de Transición 2, correspondiente a kínder de la educación inicial en Chile.

Figura 2. De validación por jueces expertos

Apartado N°1: Aspectos Socio-Demográficos						
Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar):						
<ul style="list-style-type: none"> Información demográfica: las preguntas almacenadas en el primer apartado <i>información demográfica</i>, se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para los apoderados. 						
<ul style="list-style-type: none"> Las opciones de respuesta son adecuadas para cada ítem. 						
PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación):						
<ul style="list-style-type: none"> Información demográfica: las preguntas son pertinentes para conocer la información demográfica de las familias. 						
<ul style="list-style-type: none"> Información demográfica: las preguntas tributan directamente al apartado de <i>información demográfica</i>. 						
Observaciones y recomendaciones en relación al apartado N°1						
Preguntas que se consideren poco adecuadas						
Motivos por los que se considera no adecuada						
Motivos por los que se considera no pertinente						
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)						

Figura 3. Valoración general del cuestionario por parte de los/as expertos/as

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

	Sí	No
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.		
El número de preguntas es excesivo.		
Las preguntas constituyen un riesgo para el encuestado (en el supuesto de contestar SI, por favor, indique inmediatamente abajo cuáles)		

Apartado o preguntas que el experto considera que pudieran ser un riesgo para el encuestado:	
Nº de apartados o preguntas	
Motivos por los que se considera que pudiera ser un riesgo	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

	Evaluación general del cuestionario			
	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Validez de contenido del cuestionario				

Observaciones y recomendaciones en general del cuestionario:	
Motivos por los que se considera no adecuada	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

por 71 familias de NSE bajo (33%), 73 familias de NSE de nivel bajo-medio (34%) y 69 familias de NSE medio (32%), agrupadas, a su vez, por el género de sus hijos/as. Para la clasificación del NSE se consideró la clasificación otorgada a los estudiantes por el Ministerio de Educación para la asignación de subvenciones escolares⁵. El detalle se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución muestral de las familias, por NSE y género del hijo/a

GÉNERO	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO (NSE)			TOTAL
	NSE BAJO	NSE BAJO-MEDIO	NSE MEDIO	
Masculino	36	36	35	107
Femenino	35	37	34	106
Total	71	73	69	213

Procedimientos

Para el pilotaje del CSDAE fue necesario comunicar previamente a los establecimientos en qué consistía el estudio, dar a conocer el cuestionario y obtener los consentimientos informados de los y las participantes. Estos podían ser la madre, padre, abuelo/a y otro tutor legal de los estudiantes. Se envió el cuestionario a los hogares durante los meses de octubre a diciembre de 2019. En su mayoría, respondieron las madres, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución muestral de quienes respondieron el cuestionario

TUTOR/A	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO (NSE)			TOTAL
	NSE BAJO	NSE BAJO-MEDIO	NSE MEDIO	
Madre	64	65	59	188
Padre	3	6	9	18
Abuelo/a	2	0	1	3
Otros (tío/a, hermano/a, etc.)	2	2	0	4
Total	71	73	69	213

5. Estudiantes prioritarios (NSE bajo): son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

Estudiantes preferentes (NSE bajo-medio): son aquellos estudiantes que no tienen la calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenecen al 80% más vulnerable de la población; según el instrumento de caracterización social vigente (Registro Social de Hogares).

ANÁLISIS DE DATOS

Fiabilidad

En el estudio nos propusimos comprobar las propiedades psicométricas básicas del CSDAE. Para evaluar su fiabilidad se realizaron dos análisis. Primero, se utilizó el alfa de Cronbach como medida de consistencia interna. Se calculó tanto para la puntuación global como para las subescalas. Sin embargo, el coeficiente alfa de Cronbach ha sido cuestionado como medio para estimar la fiabilidad de datos de respuesta a escalas Likert (Barbera, Naibert, Komperda y Pentecost, 2020), dadas algunas limitaciones. Por ejemplo, asume que los datos son continuos (Gadermann, Guhn y Zumbo, 2012) y, además, es dependiente de la distribución normal (Taber, 2018). Por esta razón, se decidió reportar conjuntamente el alfa de Cronbach con el coeficiente de omega como medidas de fiabilidad del instrumento, ya que este último permite analizar la fiabilidad con la carga factorial de los ítems (Domínguez y Merino, 2015a, 2015b).

En segundo lugar, para examinar la estructura de factores del CSDAE se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) y una correlación entre subescalas mediante el software *RStudio* versión 7.8.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

El promedio de la puntuación total del CSDAE fue de 34,6 (DE=7,37). La puntuación media de la subescala de ISD fue de 20 (DE=5,3); para la subescala AAH, fue de 61,93 (DE=12,58); para MH la media fue de 9,76 (DE=2,43); para la subescala de EAH, fue de 52,32 (DE=12,82) y para la EAP la media fue de 28,23 (DE=3,99). La Tabla 4 muestra las puntuaciones mínimas del cuestionario por ítem.

Tabla 4. Análisis descriptivo por subescala/ítem

SUBESCALA/ÍTEM	MEDIA	DE	MEDIANA	MIN	MAX	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Información Socio-Demográfica							
ISD. 1.3	3,54	2,59	3	2	5	0,04	0,04
ISD. 1.4	1,44	1,07	1	0	2	-0,52	-0,52
ISD. 1.5	1,83	1,33	1	0	2	-0,10	-0,10
ISD. 1.6	2,85	1,29	3	0	5	-0,13	-0,13

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 4. Análisis descriptivo por subescala/ítem

SUBESCALA/ÍTEMS	MEDIA	DE	MEDIANA	MIN	MAX	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Actividades de Aprendizaje en el Hogar							
AAH. 2.1	3,31	1,43	4	0	5	-0,64	-0,64
AAH. 2.2	2,14	1,36	1	0	5	0,54	0,54
AAH. 2.3	3,67	1,25	4	0	5	-1,16	-1,16
AAH. 2.4	3,29	1,30	4	1	5	-0,57	-0,57
AAH. 2.5	4,15	1,13	4	0	5	-1,60	-1,60
AAH. 2.6	4,67	0,73	5	1	5	-3,03	-3,03
AAH. 2.7	4,20	1,12	5	1	5	-1,48	1,47
AAH. 2.8	3,48	1,43	4	1	5	-0,56	-1,01
AAH. 2.9	3,83	1,19	4	0	5	-1,10	0,55
AAH. 2.10	3,92	1,19	4	0	5	-1,30	1,21
AAH. 2.11	3,92	1,28	4	0	5	-1,21	0,53
AAH. 2.12	3,64	1,32	4	0	5	-0,86	-0,27
AAH. 2.13	2,23	1,49	1	0	5	0,65	-1,16
AAH. 2.14	1,55	1,02	1	0	5	1,58	1,20
AAH. 2.15	2,28	1,41	2	0	5	0,45	-1,17
AAH. 2.16	2,34	1,45	2	0	5	0,47	-1,20
AAH. 2.17	1,24	0,72	1	0	5	3,14	10,54
AAH. 2.18	1,21	0,70	1	0	5	3,74	14,52
AAH. 2.19	1,21	0,70	1	0	5	3,41	13,23
Materiales en el Hogar							
MH. 3.1	2,48	1,28	2	1	5	0,54	-0,80
MH. 3.2	2,34	1,27	2	1	5	1,80	8,62
Expectativas Académicas de los padres hacia sus Hijos/as							
EAH. 4.1	3,20	0,85	3	1	5	-0,53	-1,04
EAH. 4.2	2,83	1,01	3	1	5	-0,26	-1,14
EAH. 4.3	3,22	0,78	3	1	5	-0,51	-0,81
EAH. 4.4	2,96	0,86	3	1	5	-0,15	-1,16
EAH. 4.5	3,00	0,82	3	1	5	-0,16	-1,15
EAH. 4.6	2,81	0,91	3	0	5	-0,25	-0,66

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 4. Análisis descriptivo por subescala/ítem

SUBESCALA/ÍTEMS	MEDIA	DE	MEDIANA	MIN	MAX	ASIMETRÍA	CURTOSIS
EAH. 4.7	2,32	1,04	2	1	5	0,23	-1,13
EAH. 4.8	2,52	0,84	2	1	5	0,19	-0,64
EAH. 4.9	2,34	0,94	2	1	5	0,37	-0,75
EAH. 4.10	2,45	0,91	2	1	5	0,32	-0,75
EAH. 4.11	2,24	0,98	2	0	5	0,34	-0,79
EAH. 4.12	2,67	0,93	3	0	5	0,00	-0,83
EAH. 4.13	2,82	0,92	3	1	5	-0,07	-1,10
EAH. 4.14	2,99	0,85	3	1	5	-0,17	-0,96
EAH. 4.15	2,50	1,05	2	1	5	0,17	-1,12
EAH. 4.16	3,26	0,82	3	1	5	-0,72	-0,59
EAH. 4.17	3,04	0,93	3	1	5	-0,50	-0,89
EAH. 4.18	2,82	0,90	3	1	5	0,01	-1,20
EAH. 4.19	2,32	1,03	2	0	5	0,13	-0,97
Experiencias y Actitudes de los Padres sobre alfabetización							
EAP. 5.1	3,58	0,69	4	0	5	-2,30	7,45
EAP. 5.2	3,34	0,81	4	0	5	-1,11	0,92
EAP. 5.3	2,89	0,88	3	0	5	-0,45	-0,12
EAP. 5.4	3,25	0,80	3	0	5	-0,97	0,83
EAP. 5.6	2,98	1,11	3	0	5	-0,78	-0,40
EAP. 5.7	3,20	0,91	3	0	5	-0,93	0,30
EAP. 5.8	1,75	0,88	2	0	5	0,96	0,22
EAP. 5.10	1,30	0,56	1	0	5	1,89	4,52

Nota: SD=Socio-Demográfica; AAH=Actividades de Aprendizaje en el Hogar; MH=Materiales en el Hogar; EAH=Expectativas Académicas de los padres hacia sus Hijos/as; EAP=Experiencias y Actitudes de los Padres hacia la alfabetización.

Análisis de correlaciones

Como se muestra en la Tabla 5, la subescala ISD presenta una correlación significativa con MH; la subescala AAH presentó una correlación significativa con MH, EAH y EAP; la escala MH mostró una correlación significativa con EAP y lo mismo sucede con la escala EAH, que presentó una correlación significativa con EAP.

Tabla 5. Correlaciones entre subescalas

VARIABLES	ISD	AAH	MH	EAH	EAP
ISD	1	-,011	,193**	,096	-,007
AAH		1	,317**	,305**	,239**
MH			1	-,036	,221**
EAH				1	,137*
EAP					1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: ISD=Información Socio-Demográfica; AAH=Actividades de Aprendizaje en el Hogar; MH=Materiales en el Hogar; EAH=Expectativas Académicas de los padres hacia sus Hijos/as; EAP=Experiencias y Actitudes de los Padres hacia la alfabetización.

FIABILIDAD

Alfa de Cronbach (α)

La estimación de la fiabilidad fue de ,90 para el total del CSDAE. En general, los valores alfa de Cronbach igual o superior a ,90 se consideran excelentes (Argibay, 2006). En la Tabla 6 se puede observar el α por ítem.

Tabla 6. Índice de fiabilidad por alfa de Cronbach

SUBESCALAS	ALFA DE CRONBACH (α)
ISD	,91
AAH	,90
MH	,90
EAH	,90
EAP	,90
Total α CSDAE	,91

Nota: ISD=Información Socio-Demográfica; AAH=Actividades de Aprendizaje en el Hogar; MH=Materiales en el Hogar; EAH=Expectativas Académicas de los padres hacia sus Hijos/as; EAP=Experiencias y Actitudes de los Padres hacia la alfabetización.

Coefficiente de omega (ω)

Con las puntuaciones de las cargas factoriales, se procedió a la estimación del coeficiente omega (ω) para el instrumento total y para cada una de las subescalas (ver Tabla 7). El cuestionario presenta un coeficiente omega de ,94, el cual indica que el instrumento tiene una buena consistencia interna. Asimismo, las dimensiones arrojan coeficientes por encima de ,65, lo que da cuenta de una buena confiabilidad del instrumento.

Tabla 7. Coeficiente de omega

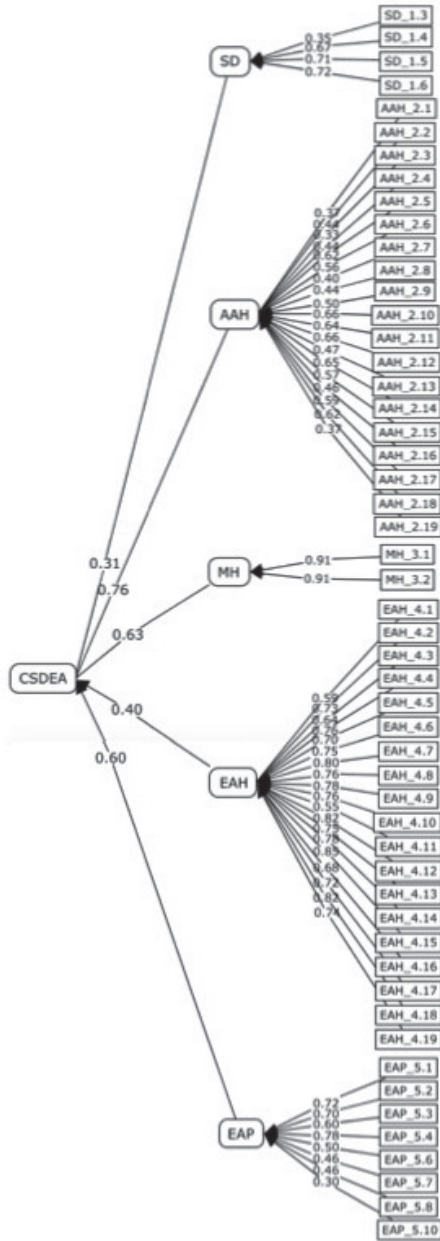
SUBESCALAS	COEFICIENTE DE OMEGA (ω)	CORRELACIÓN DE LAS PUNTUACIONES CON LOS FACTORES	VALORES PROPIOS
ISD	,92	,90	4,9
AAH	,81	,91	4,9
MH	,85	,69	1,6
EAH	,72	,89	2,8
EAP	,66	,87	1,6
Total	,94	,91	

Nota: ISD=Información Socio-Demográfica; AAH=Actividades de Aprendizaje en el Hogar; MH=Materiales en el Hogar; EAH=Expectativas Académicas de los padres hacia sus Hijos/as; EAP=Experiencias y Actitudes de los Padres hacia la alfabetización.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Una vez obtenida la fiabilidad del instrumento, se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC). El resultado muestra un modelo satisfactorio para el CSDAE, según lo confirmado por el RMSR=,06 y el GFI=,94. La Figura 4 muestra estimaciones estandarizadas en las que la ponderación de la regresión entre las dimensiones de primer orden era aceptable (los rangos iban de -0,05 a 0,73) y la ponderación de los elementos era alta (entre 0,30 y 0,86) (Hemphill, 2003). Sin embargo, se decidió eliminar algunos ítems que tenían baja carga factorial, los que corresponden a los ítems AAH 2.20 y 2.21; MH 3.3; EAP 5.5, 5.9 y 5.10.

Figura 4. Modelo del CSDAE



ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA Y EL AJUSTE DEL MODELO

El objetivo de este estudio fue diseñar y validar un instrumento psicométrico para evaluar el CSF de la AE, considerando sus cuatro dominios internos principales (Purinak *et al.*, 2018; Stacey *et al.*, 2018). El CSDAE se elaboró con base en la literatura especializada en AE y CSF, y los resultados obtenidos de investigaciones empíricas en torno a la misma temática. El ajuste del modelo se evaluó utilizando una muestra que incluía a familias chilenas de NSE bajo, bajo-medio y medio, de establecimientos educacionales particulares subvencionados y municipales. Los resultados muestran que la estructura del CSDAE tiene un buen ajuste y que todos los factores tienen niveles de consistencia interna altos, ninguno inferior a ,90. Estos resultados demuestran que el cuestionario es un instrumento que puede utilizarse a nivel nacional e internacional, pues los supuestos teóricos de su construcción y validación han sido corroborados empíricamente.

Los resultados comprobaron la existencia de cinco factores que agruparon satisfactoriamente casi el total de los ítems. Las correlaciones entre dimensiones dan cuenta de que la información sociodemográfica, que engloba el NSE de las familias y la educación de los padres, se relaciona significativamente con los materiales de alfabetización en lectura y escritura disponibles en los hogares (MH). En el caso de la variable actividades de aprendizaje en el hogar (AAH), correlaciona fuertemente con los MH y con las EAH. De tal forma, se puede inferir que el AAH va a depender de los MH y de las EAH y viceversa, tal como lo han mostrado estudios anteriores de Inou *et al.* (2018), Krijnen *et al.* (2019) y Sénéchal y LeFevre (2014). Según los resultados obtenidos, las EAP se relacionan con el AAH. Asimismo, las AAH se relacionan con el NSE de las familias. Esto último se ha corroborado en algunos estudios en los que se indica que las expectativas de los padres varían según el NSE, sus propias experiencias de alfabetización y su nivel educativo (Rohde, 2015).

USOS DE LA ESCALA Y PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DEL ARTÍCULO

La principal contribución de este artículo es el diseño y validación de un cuestionario que mide el CSF relacionado con los principales dominios internos de la alfabetización emergente. Hasta el momento, no se dispone de un instrumento cuantitativo similar y estadísticamente validado en la literatura hispanohablante. Este cuestionario tiene múltiples usos, entre ellos, se puede destacar que es útil para investigaciones que buscan conocer el ambiente alfabetizador de familias de estudiantes en enseñanza pre-escolar. Además, se puede utilizar para analizar si las

variables específicas como el género de los/as niños/as, la educación de los padres y el NSE influyen en las AAH y en las EAH.

No obstante, es importante mencionar una limitación de este estudio referida a las características de la muestra, ya que no se logró acceder a familias de NSE alto. En futuras investigaciones, esperamos contar con datos de ese NSE para enriquecer el análisis con mediciones que abarquen una muestra representativa de toda la población escolar.

Fecha de recepción del original: 19 de mayo 2021

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 28 de octubre 2021

REFERENCIAS

- Argibay, J. C. (2006). Técnicas Psicométricas, Cuestiones de Validez y Confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 15-33.
- Baker, L., Scher, D. y Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Barbera, J., Naibert, N., Komperda, R. y Pentecost, T. (2020). Clarity on Cronbach's Alpha Use. *Chemical Education*, 98(2), 257-258. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00183>
- Bobalik, C., Scarber, E. y Toon, B. (2017). Interaction effects of socioeconomic status and curriculum on emerging literacy skills in pre-school children. Manuscrito sin publicar.
- Buckingham, J., Beaman, R. y Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66, 428-448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Development ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G. H. Elder y K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human being's human. Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Development: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). Hoboken: Wiley.
- Cardemil, C. y Lavín, S. (2012). *Juntos logramos más: Tejiendo encuentros entre familias y maestros*. México: Ediciones SM.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Lister, J. y Vorhaus, J. (2011). *Family*

- Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, Institute of Education.
- Cuadro, A. y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 1-8.
- DeBaryshe, B., Blinder, J. y Buell, M. J. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 169, 119-131.
- Dickinson, D. y Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Domínguez-Lara, S. A. D. y Merino-Soto, C. M. (2015a). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Domínguez-Lara, S. A. D. y Merino-Soto, C. M. (2015b). Sobre el reporte de confiabilidad del Clarp-TDAH, de Salamanca (2010). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1316-1317.
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudio y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Foster, W. A. y Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 173-181. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/0161-1461\(2007/018\)](https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/0161-1461(2007/018))
- Gadermann, A. M., Guhn, M. y Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.7275/n560-j767>
- Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00556.x>
- Gou, Y., Puranik, C., Kelcey, B., Schneider, M. y Breit-Smith, A. (2021). The Role of Home Literacy Practices in Kindergarten Children's early Writing Development: A One Year Longitudinal Study, *Early Education and Development*, 32(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1746618>
- Guevara, Y., Rugerío, J. P., Delgado, U., Hermosillo, A. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.

- Hamilton, L. Hayiou-Thomas, M., Hulme, C. y Snowling, M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419. <http://10.1080/10888438.2016.1213266>
- Hannon, P. (2000). *Reflecting on Literacy on Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Hannon, P., Nutbrown, C. y Morgan, A. (2019). Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy. *Research Papers in Education*, 50, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568531>.
- Hemphill, J. (2003). Interpreting the Magnitudes of Correlation Coefficients. *American Psychologist*, 58(1), 78-79. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.1.78>.
- Inoue, T., Georgiou, G., Parrila, R. y Kirby, J. (2018). Examining an Extended Home Literacy Model: The Mediating Roles of Emergent Literacy Skills and Reading Fluency. *Scientific Studies of Reading*, (23), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>.
- Johnston, T. D. (2010). Developmental systems theory. En M. S. Blumberg, J. H. Freeman y S. R. Robinson (Eds.), *Oxford Handbook of Developmental Behavioral Neuroscience* (pp. 12-29). New York: Oxford University Press.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. y Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.
- Justice, L., Chen, J., Jiang, H., Tambyraja, S. y Logan, J. (2019). Early-Literacy Intervention Conducted by Caregivers of Children with Language Impairment: Implementation Patterns Using Survival Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1668-1682. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03925-1>
- Justice, L., Jiang, H. y Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Justice, L. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J. y Severiens, S. (2019). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11145019-09957-4>
- Landry, S. y Smith, K. (2007). Family processes that support school readiness: Specific behaviors and contextual conditions that set this process in motion. En

- A. Booth y A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in School Readiness: How Families Contribute to Transitions into School* (pp. 85-108). Mahwah: Erlbaum.
- LeFevre, J., Clarke, T. y Stringer, A. (2002). Influences of language and parental involvement on the development of counting skills: Comparisons of French- and English- speaking Canadian children. *Early Child Development and Care*, 172, 283-300. <https://doi.org/10.1037/a0014532>.
- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington: National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Mendive, S., Mascareño, M., Pezoa, J., Aldoney, D. y Pérez, C. (2020). Home Language And Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child Development*, 00(0), 1-21. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R. y Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181.
- Pavelko, S. L., 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*, 1-15. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084
- Pentimonti, J., Murphy, K., Justice, L., Logan, J. y Kaderavek, J. (2015). School readiness of children with language impairment: predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioral dimensions. *Internal Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 148-16. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12193>
- Pezoa, J., Mendive, S. y Strasser, K. (2018). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295.
- Phillips, L. M., Norris, P., Hayward, D. V. y Lovell, M. A. (2017). Contributions of maternal Reading Proficiency to Predicting Children's Preschool Receptive Vocabulary and Reading Proficiency. *Early Childhood Education Journal*, 45, 111-119. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0632-y>
- Puglisi, M., Hulme, C., Hamilton, L. y Snowling, M. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>

- Puranik, C., Lonigan, C. y Kim, Y-S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1a edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007). Centro de Recursos VALORAS. www.valoras.uc.cl
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. y McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Schwartz, R. (2017). *Handbook of Child Language Disorders*. New York: Routledge.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 10, 59-87. <https://doi.org/10.1207/s1532799xssr10014>
- Sénéchal, M. y LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-461.
- Sénéchal, M. y LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 8, 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Sénéchal, M., Whissell, J. y Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. En K. Cain, D. Compton y R. Parrilla (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 383-408). Amsterdam: John Benjamins.
- Simon-Cerejido, G., Gutiérrez-Clellen, V. y Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Skibbe, L., Justice, M., Zucker, T. y McGinty, A. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Early Education*

- and Development*, 19(1), 68-88. <https://doi.org/10.1080/10409280701839015>
- Sparks, A. y Reese, E. (2012). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33, 89-109. <https://doi.org/10.1177/0142723711433583>.
- Strasser, K. y Lissi, M. R. (2009). Home and instruction. Effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Sulzby, E. y Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Bar, K. Michael, M. Peter y D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 727-758). New York: Lingman.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R. y Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Teale, W. y Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex.
- Thompson, K., Richardson, L., Newman, H. y George, K. (2019). Interaction Effects of Socioeconomic Status on Emerging Literacy and Literacy Skills among Pre-Kindergarten and Kindergarten Children: A Comparison Study. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 4(5), 1-15.
- Whitehurst, G. y Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

ANEXO 1

Descripción de subescalas e ítems CSDAE

SUBESCALAS	ÍTEMS
Información Socio-Demográfica	1.3. Indique su relación con el/la estudiante
	1.4. Seleccione el nivel educacional del padre (considerando el último curso aprobado)
	1.5. Seleccione el nivel educacional de la madre (considerando el último curso aprobado)
	1.6. En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra la suma de los ingresos de todas las personas que aportan al hogar donde vive el/la estudiante?
Actividades de Aprendizaje en el Hogar	¿Con qué frecuencia usted realiza las siguientes actividades con el/la estudiante? (Marque una opción).
	1. Le leo cuentos antes de dormir.
	2. Leemos cuentos en conjunto, él/ella me va realizando preguntas.
	3. Cantamos y/o recitamos poesías.
	4. Realizamos rimas con palabras cortas.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

SUBESCALAS	ÍTEMS
Actividades de Aprendizaje en el Hogar	<p>5. Le pregunto los sonidos iniciales de las palabras. Ej. ¿Con qué sonido comienza la palabra auto?</p> <p>6. Le pregunto cuántas sílabas componen las palabras. Ej. ¿Cuántas sílabas tiene la palabra casa?</p> <p>7. Le solicito que mencione los nombres de los objetos que se encuentran en el hogar.</p> <p>8. Cuando él/la menor menciona una palabra de forma incorrecta, le corrijo inmediatamente.</p> <p>9. Le enseño palabras nuevas y su significado.</p> <p>10. Le ayudo a recitar las letras del abecedario.</p> <p>11. Le ayudo a reconocer las letras del abecedario en diversos contextos escritos. Ej. ¿Qué letra es esta?</p> <p>12. Le ayudo a identificar o reconocer palabras en letreros, logos y/o textos.</p> <p>13. Le ayudo a escribir su nombre.</p> <p>14. Escribimos palabras en diversos espacios, tales como: cuadernos, block, arena, entre otros.</p> <p>15. Escribimos cartas y/o invitaciones.</p> <p>16. Revisamos el periódico en conjunto.</p> <p>17. Revisamos revistas en conjunto.</p> <p>18. Le ayudo a reconocer los títulos y autores de un cuento, noticia o carta.</p> <p>19. Visitamos bibliotecas para solicitar libros.</p>
Materiales en el Hogar	<p><i>¿Cuál es la cantidad de material que usted posee en el hogar? (Marque una opción)</i></p> <p>1. En el hogar contamos con la siguiente cantidad de libros.</p> <p>2. De los libros que se encuentran en el hogar, la siguiente cantidad corresponde a cuentos infantiles.</p> <p>3. En el hogar contamos con cuadernos, block, hojas y lápices para que el/la niño/as realice dibujos, pinte y/o escriba.</p>
Expectativas Académicas de los padres hacia sus Hijos/as	<p><i>Por favor indique qué tan importante es para usted que el/la estudiante sea capaz de realizar las siguientes actividades antes de ingresar a primer año básico. (Marque una opción).</i></p> <p>1. Conocer las letras del abecedario.</p> <p>2. Conocer las 27 letras del abecedario.</p> <p>3. Reconocer los sonidos iniciales de las palabras.</p> <p>4. Reconocer todos los sonidos que componen las palabras.</p> <p>5. Separar sílabas de palabras cortas y largas.</p>

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOCIO-FAMILIAR

SUBESCALAS	ÍTEMS	
Expectativas Académicas de los padres hacia sus Hijos/as	6. Leer algunas palabras.	
	7. Leer fluidamente texto en diversos formatos.	
	8. Leer cuentos breves con apoyo de imágenes.	
	9. Leer diversos tipos de textos: cuentos, noticias, cartas, entre otros.	
	10. Reconocer en la portada de un cuento dónde va el título y nombre del/la autor/a.	
	11. Reconocer cuando un texto es un cuento, carta y/o receta.	
	12. Conocer las letras del abecedario en minúsculas y mayúsculas.	
	13. Reconocer cuando un escrito es un número, letra, palabra y/o frase.	
	14. Escribir algunas letras del abecedario.	
	15. Escribir todas las letras del abecedario.	
	16. Escribir su primer nombre y apellido sin apoyo.	
	17. Escribir su nombre completo sin apoyo.	
	18. Escribir algunas palabras.	
	19. Escribir frases y oraciones sencillas.	
	Experiencias y actitudes de alfabetización de los padres	<i>¿Qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones? (Marque una opción).</i>
		1. Disfruto de leer cuentos a mi hijo/a.
		2. Disfruto de leer libros, noticias, revistas, entre otros.
		3. Disfruto de visitar museos, bibliotecas y/o teatros.
		4. Evito situaciones que impliquen el acto de leer y escribir.
5. Disfruto de actividades relacionadas con la lectura y escritura.		
6. El trabajo que actualmente realizo o la carrera que estudio, se relaciona con lectura y escritura.		
7. Yo era bueno/a leyendo o escribiendo en el colegio.		
8. Cuando yo estudiaba en la enseñanza básica y media, presente dificultades en las asignaturas relacionadas con lectura y escritura (Ej. Lenguaje y Comunicación).		
9. Yo opino o pienso que leer y escribir es más importante que otras habilidades.		
10. Yo presento dificultades de lenguaje y/o audición que me impiden en cierto grado hablar, leer y/o escribir.		
11. Yo presento dificultades de visión que me impiden en cierto grado leer y/o escribir.		

