

INVESTIGACIONES

Desarrollo de la alfabetización inicial: una intervención parental en sectores desfavorecidos de Chile¹

Development of initial literacy:
a parental intervention in disadvantaged sectors of Chile

María Jesús López^a

Marigen Narea^{a, b}

Malva Villalón^c

^a Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
mjlopez5@uc.cl

^b Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
mnarea@uc.cl

^c Fundación ALMA, Chile.
malvavillalonbravo@gmail.com

RESUMEN

Contar con intervenciones parentales que apunten al desarrollo de la alfabetización inicial de niños y niñas puede potenciar sus trayectorias. En 664 diadas padres-hijos (separado en dos grupos, intención de tratar y comparación), mediante un análisis de regresión múltiple, los niños cuyos padres participaron en el programa obtuvieron un puntaje más alto en conocimiento del alfabeto ($d=0.39$), competencia narrativa ($d=0.34$) y dominio del lenguaje ($d=0.27$) que aquellos niños que no participaron. Además, el análisis de regresión bivariada determinó que, a mayor asistencia a los talleres de los padres, mejores son los resultados en conocimiento del alfabeto de los niños. En este artículo, se discuten los aportes de la presente investigación al campo de los programas para padres destinados a mejorar el desarrollo de la alfabetización inicial en preescolares.

Palabras clave: programa de dos generaciones, intervención para padres, alfabetización inicial, lectura dialogada, Chile.

ABSTRACT

Having parental interventions that seek to develop children's early literacy can enhance their educational careers. The use of data from a total of 664 parent-child dyads (separated into two groups: intention-to-treat and comparison) -and the performing of multiple regression analysis- showed that the group of children whose parents participated in the program obtained higher scores in alphabet knowledge ($d=0.39$), narrative competence ($d=0.34$), and language competence ($d=0.27$) than those children whose parents did not participate. Moreover, bivariate regression analysis determined that the higher the attendance of parents to the workshops, the better the results in children's alphabet knowledge. This article discusses the present research's contributions to parenting programs aimed at enhancing early literacy development in preschoolers.

Key words: two-generation programs, parenting intervention, early literacy, dialogic reading, Chile.

¹ Agradecimientos: A la Fundación ALMA, padres, niños y niñas que participaron del programa. Este artículo fue financiado por ANID PIA CIE 160007.

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización es un proceso que se inicia desde el nacimiento y continúa a lo largo de la vida, por lo que el desarrollo de la alfabetización durante los primeros años es esencial para comenzar la instrucción formal de lectura (Saracho, 2017). Se ha encontrado que la comprensión lectora a los 12 años es predicha por el vocabulario a los 19 meses y la alfabetización emergente al ingresar a la escuela (Suggate et al., 2018).

Debido a que las brechas de alfabetización están presentes antes de que los niños comiencen la escuela, los entornos no escolares, como las familias y las comunidades, desempeñan un papel importante en la adquisición de habilidades de alfabetización (Mendive et al. 2020). El modelo del Home Literacy Environment (HLE) releva la importancia de los ambientes en los que se desenvuelven los niños, entendiéndolos como formas socioculturales y cognitivas de construir significado a través del lenguaje (Rivadeneira, 2018).

El concepto de alfabetización familiar fue usado por primera vez en una investigación en Estados Unidos por Taylor en los 80 (Swain & Cara, 2017). Luego se diseñaron e implementaron programas de alfabetización familiar en donde la lectura de libros entre padres e hijos se transformó en la estrategia más utilizada (Dickinson & Morse, 2019). Las evaluaciones de dichos programas reportan beneficios, tales como, mejorar las habilidades de lectura, enriquecer las relaciones familiares, aumentar el empoderamiento de los padres y mejorar los vínculos entre hogar-escuela (Swain & Cara, 2017).

El presente estudio evalúa un programa para padres que busca impactar en la alfabetización inicial de niños de 4 a 6 años. Si consideramos que la mayoría de las investigaciones han sido realizadas en países desarrollados y de habla anglosajona, una de las contribuciones de este estudio es aportar antecedentes de una población poco estudiada como los niños latinoamericanos (Draper et al., 2022).

2. ALFABETIZACIÓN INICIAL Y SU DESARROLLO

El proceso de alfabetización se inicia de forma temprana en la vida, mucho antes de que los niños comiencen la educación formal (Saracho, 2017; Suggate et al., 2018; Dickinson & Morse, 2019). La alfabetización inicial se entiende como precursor del desarrollo de las habilidades de alfabetización convencionales, tales como: decodificación, fluidez, comprensión de lectura, ortografía y escritura (Guardia, 2018).

Existen seis variables de alfabetización temprana que predicen la decodificación, comprensión lectora y ortografía, estas variables son: conocimiento del alfabeto, conciencia fonológica, denominación rápida de letras/dígitos y objetos/colores, escritura de letras o nombre propio y memoria fonológica. Todas estas variables mantienen su poder predictivo incluso cuando se controla estadísticamente por coeficiente intelectual y/o nivel socioeconómico (NSE) de los niños (Guardia, 2018).

El conocimiento del alfabeto se refiere a la identificación de los nombres y los sonidos de las letras del abecedario (Villalón, 2016). En estudios con estudiantes hispanohablantes se ha encontrado que el conocimiento del alfabeto en la primera infancia es un predictor de las habilidades lectoras posteriores, puesto que explica cerca del 50% de la varianza de las habilidades de decodificación (Bravo et al., 2006; De la Calle, 2018).

Gran parte de la investigación en alfabetización inicial se ha centrado en estudiar las habilidades precursoras de la decodificación, dejando de lado la comprensión lectora (Snow, 2017). La comprensión lectora es una habilidad más compleja, pues requiere la aplicación de una variedad de procesos estratégicos que incluyen hacer inferencias, identificar ideas principales, resumir, predecir, monitorear y retroceder (Paris & Paris, 2003). Dentro de los constructos vinculados a la comprensión lectora, se encuentra la competencia narrativa, la que se desarrolla antes del aprendizaje formal de la lectura y es un factor relevante para la comprensión, puesto que refiere a la comprensión de historias, ya sea a través de la lectura o de manera auditiva (Orellana et al., 2022).

Este estudio busca entender de qué forma un programa de padres logra o no impactar la alfabetización inicial de preescolares, a través de la medición de aquellas habilidades previamente identificadas en la literatura, tales como, el conocimiento del alfabeto, la competencia narrativa y el nivel de aprendizaje en lenguaje.

3. LECTURA COMPARTIDA Y JUEGOS COMO PRÁCTICAS PARENTALES A PROMOVER

El modelo Home Literacy Environment (HLE) clasifica los procesos que se pueden dar en el ambiente en pasivos y activos, los primeros refieren a los padres como modelos de alfabetización, por ejemplo, a partir de sus propios hábitos de lectura, en cambio, los segundos son todas aquellas situaciones en donde los padres involucran a sus hijos en experiencias relacionadas con la alfabetización, ya sea a través de actividades informales, que se centran en el significado de los textos —como la lectura de un libro— o formales, que están orientadas a la enseñanza explícita del código (Mendive et al., 2020).

Las interacciones entre padres e hijos son fundamentales para el desarrollo del lenguaje, así la lectura dialogada y los juegos representan oportunidades para favorecer dichas interacciones, sin embargo, la lectura de libros es una actividad superior en cuanto a su aporte lingüístico (Clemens & Kegel, 2020). Los padres que leen diariamente un libro ilustrado con sus hijos los exponen a un estimado de 78.000 palabras cada año, así acumulativamente durante los 5 años anteriores a la entrada a la escuela, se estima que estos niños escuchan 1.4 millones de palabras más que a quienes nunca se les lee (Logan et al., 2019). La diferencia de inputs recibida a través de la lectura dialogada de libros ilustrados entre padres e hijos tiene un efecto positivo, pero moderado en el lenguaje de los niños, incrementando su vocabulario expresivo y receptivo (Dowdall et al., 2020).

La lectura de libros estimula el vocabulario porque favorecen un uso más rico de palabras que las que se utilizan en las conversaciones cotidianas (Demir-Lira et al., 2019). Desde un paradigma social constructivista, la sola exposición a las palabras no basta para aprender nuevas palabras, es por esto por lo que se recomienda que la lectura sea dialogada, es decir, que vaya acompañada por una interacción entre el lector adulto y el niño (Dowdall et al., 2020). En Chile, se ha encontrado que en general las familias no practican frecuentemente la lectura compartida con sus hijos (54% de los padres declararon haber leído a sus hijos al menos una vez la semana pasada) y tenían pocos libros infantiles en casa (solo el 27,5% de los padres informaron que tenían 10 o más libros infantiles en casa) (Strasser & Lissi, 2009). Es por esto que es esencial contar con intervenciones tempranas, que promuevan aumentar la frecuencia y calidad de la lectura,

así como también facilitar el acceso a los libros, lo que precisamente realiza el programa que se evalúa en este estudio.

4. DIFERENCIAS EN EL CONTEXTO FAMILIAR CHILENO Y LOGROS EN DESARROLLO DEL LENGUAJE

Los niveles de estimulación en el hogar difieren tanto entre países como dentro de un mismo país de acuerdo con el nivel de ingresos. Existen diferencias al interior de un país, pues en promedio, los niños que residen en hogares del quintil de ingreso superior tienen 1.3 veces más de probabilidad de recibir altos niveles de estimulación en comparación a sus pares que residen en hogares del quintil inferior (McCoy et al., 2018). En Chile, usando la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI), se obtuvo que la educación materna tiene una gran influencia en los resultados del vocabulario de los niños, tanto a través de las condiciones estructurales del hogar, como mediante procesos familiares como la calidad de las interacciones de los padres con sus hijos, incluyendo, por ejemplo, el cómo hablaron y comprometieron a su hijo en actividades de estimulación cognitiva y lingüística (Coddington et al., 2014).

En los hogares de Chile, al igual que en otros países, la frecuencia en la que madres expongan a sus hijos(as) a textos, el ayudar al niño(a) a escribir y leer letras y números, conversar con el niño(a) sobre un evento pasado e historias personales o familiares se correlaciona de manera positiva y significativa con el nivel educacional de la madre (Mendive et al., 2017). Además, los padres con mayor nivel educativo comienzan a leerles cuentos a más temprana edad y tienden a utilizar un lenguaje más elaborado que aquellos con baja escolaridad (Mendive et al., 2017).

5. PROGRAMAS DE DOS GENERACIONES PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN

Para promover el aprendizaje de los niños desfavorecidos es necesario mejorar la calidad de los recursos y las prácticas familiares (Villalón, 2016). Considerando los beneficios de la lectura dialogada y dado que existen estudios que describen que la mayoría de los padres no utilizan técnicas de lectura interactiva de manera espontánea, parece razonable formar a los padres en esta competencia (Dickinson & Morse, 2019). Para ello, se puede utilizar el enfoque de dos generaciones, el cual considera que los programas de educación de la primera infancia pueden ofrecer un contexto ideal para reclutar a padres y brindarles servicios de educación y capacitación (Anderson et al., 2017; Dowdall et al. 2020).

La revisión de Guardia (2018) acerca del impacto de los programas para padres en la alfabetización inicial de sus hijos, encontrando que dichas intervenciones producen un efecto de moderado a grande (Dowdall et al. 2020). Puede encontrarse bastante evidencia internacional acerca de programas para padres que han impactado el desarrollo del lenguaje de los niños, entre ellos destaca el Programa Head Start en los Estados Unidos por mejorar la estimulación cognitiva que realizan las madres, siendo un mediador crucial por el cual el programa impacta positivamente las habilidades académicas de los niños (Ansari & Gershoff, 2016). Menor evidencia hay sobre el efecto de programas de intervención parental en países de medianos y bajos ingresos (Jeong et al., 2019).

En Chile, se han implementado en los últimos años varios programas con componentes familiares destinados a mejorar el desarrollo integral de los niños, pero muy pocos de ellos han realizado una evaluación sistemática de su implementación y los resultados obtenidos (Villalón, 2016). A conocimiento de las autoras, sólo se ha realizado una evaluación de impacto de tres programas dirigidos a la primera infancia que presentan algún componente familiar. Estos programas son *Un Buen Comienzo* (Yoshikawa et al., 2015), *Nadie es perfecto* (Banco Mundial y Ministerio de Salud de Chile, 2017) y *Fundación CAP* (J-PAL, 2016). Ninguno de ellos aborda específicamente la práctica guiada de estrategias parentales para favorecer el proceso de alfabetización inicial como es el caso del programa ALMA, en el cual se basa el presente estudio.

6. PROGRAMA ALMA

El programa ALMA consiste en 12 talleres de 40 minutos de duración realizados cada 15 días que se llevan a cabo en el mismo establecimiento educativo al que asisten los niños. Los talleres son guiados por una monitora (educadora o psicóloga) quien muestra e incentiva la práctica de estrategias de lectura compartida y juegos de reglas andamiados para realizar en la casa con sus hijos, buscando establecer una rutina diaria de lectura y juegos compartidos en el hogar. El foco fundamental del programa es la lectura compartida de un cuento, la que se complementa con diálogos y juegos andamiados relacionados con la comprensión del relato y la decodificación del texto, buscando generar un contexto de aprendizaje de calidad en el que se fomente el lenguaje oral y escrito.

7. APOORTE DE ESTA INVESTIGACIÓN

Existe evidencia internacional respecto a la importancia de leerle a los niños e interactuar con ellos para facilitar el desarrollo de su lenguaje. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones utilizan datos de países desarrollados (Jeong et al., 2019). Es por esto que, la presente investigación busca contribuir en la línea de investigación de programas de dos generaciones, utilizando datos de Chile, un país latinoamericano y en donde las familias tienen pocos libros infantiles en casa y leen con baja frecuencia a sus hijos (Strasser & Lissi, 2009). El objetivo de la investigación es evaluar si un programa para padres promueve el desarrollo de la alfabetización inicial en preescolares, comparando los resultados en conocimiento del alfabeto, comprensión narrativa y nivel de aprendizaje de lenguaje de los niños cuyos padres participaron y los que no en el programa. Además, se busca analizar la relación entre la dosis y adherencia de los padres al programa y su relación con el incremento en la alfabetización inicial.

8. METODOLOGÍA

8.1. PARTICIPANTES

La muestra del estudio está compuesta por un total de 664 diadas padres-hijos, 398 diadas que formaron parte de la intención de tratar (en adelante ITT) y 266 del grupo

comparación. Se definió que el grupo ITT estaría conformado por todas aquellas diadas en donde el adulto responsable haya asistido al menos a 1 de los talleres del programa, pues, aunque la propuesta del tratamiento consiste en asistir a 12 talleres, se considera que los apoderados que asistieron a menos sesiones estuvieron en contacto con las prácticas que busca promover la intervención. Entonces, dado que no todos recibieron el tratamiento completo, denominamos al grupo intención de tratar.

La edad en promedio de los niños es de 4.90 años ($SD = 0.56$). Los grupos son similares en edad y género (ver tabla 1). Sin embargo, el grupo ITT está conformado por un mayor número de niños que asiste a establecimientos municipales, los que a su vez presentan un índice de vulnerabilidad escolar un poco más elevado. Por otra parte, si bien el número total de establecimientos rurales es bajo respecto la muestra total (13.9%), un mayor porcentaje de ellos formó parte del grupo intención de tratar (11.6%).

Tabla 1. Línea de base socio-demográfica

<i>Caracterización socio-demográfica</i>	<i>Grupo de comparación</i>	<i>Intención de tratamiento</i>	<i>Diferencia</i>
Caracterización de los niños			
Edad	4.850	4.937	0.087
Genero	0.481	0.495	0.008
Caracterización de los establecimientos educativos			
Tipo de dependencia ¹	0.617	0.398	- 0.227***
IVE-SINAE	91.245	92.362	1.139***
Rural/Urbano ²	0.944	0.807	0.137***

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

¹ Donde 0 = Municipal y 1=Particular-subvencionado

² Donde 0 = Rural y 1 = Urbano.

En relación a las variables de interés para la presente investigación, se puede apreciar que no hay diferencias significativas entre los grupos en lo que respecta a su nivel de alfabetización inicial (ver tabla 2). Asimismo, los grupos son similares en cuanto a la autorregulación emocional. Sin embargo, existen algunas diferencias entre ellos. El grupo ITT tendría una mayor motivación por el aprendizaje, pues la diferencia entre los grupos en este caso sí es significativa, no obstante, los niños de ambos grupos en promedio tendrían una motivación por el aprendizaje media-alta. De manera similar el compromiso de los apoderados con el aprendizaje de sus hijos es mayor en el grupo ITT, si los promedios de ambos grupos se aproximan, el grupo de comparación tendría un compromiso medio-alto y el grupo ITT alto.

Tabla 2. Línea de base resultados instrumentos en línea base

<i>Variables de interés</i>	<i>Grupo de comparación</i>	<i>Intención de tratamiento</i>	<i>Diferencia</i>
Alfabetización inicial de los niños			
Conocimiento del Alfabeto en T1	3.479	4.291	0.812
Comprensión narrativa en T1	5.039	5.526	0.487
Dominio del lenguaje en T1	2.737	2.807	0.070
Desarrollo socio-emocional de los niños			
Motivación por el aprendizaje en T1	3.024	3.193	0.193*
Autorregulación emocional en T1	3.094	2.989	- 0.106
Apoderados			
Compromiso con el aprendizaje de sus hijos en T1	3.202	3.625	0.423***

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

8.2. PROCEDIMIENTO

Los datos utilizados corresponden a la implementación realizada el 2019 del Programa Aprendo a Leer Mamá de la Fundación ALMA en 31 colegios (9 establecimientos de dependencia particular-subvencionada ubicados en la Región Metropolitana y 22 municipales de la Región del Biobío).

El proceso de reclutamiento de la muestra consistió en invitar a participar a todos los padres de niños de pre-kínder y kínder de estos colegios para inscribirse y asistir a los talleres de manera voluntaria. Con los adultos que aceptaron participar se formaron grupos de 20 personas aproximadamente, quienes luego de dejar a los niños en el colegio se reunían quincenalmente (de abril a noviembre, con un total de 12 talleres) por 40 minutos. En cada taller la monitora de ALMA modelaba la lectura compartida y los juegos, los padres participan en la comunidad de aprendizaje y realizaban una práctica guiada de las actividades. Al finalizar, los padres se llevaban el cuento y el material didáctico revisado en la sesión para ponerlo en práctica con sus hijos. Adicionalmente, cada grupo se comunicó por WhatsApp para compartir registros de experiencias, apoyos y recordatorios entre las sesiones.

Es así como este estudio corresponde a un diseño pre-experimental con dos grupos, pues no hay asignación aleatoria de los participantes (Bernal, 2010), ya que la formación del grupo que recibe la intervención es voluntaria — pues el programa ALMA se ofrece a todos los padres que tienen a sus hijos preescolares en determinados colegios y finalmente son estos padres quienes deciden si asistirán o no a los talleres.

Para la evaluación, se realizó una medición antes y después de finalizado el programa, T1 y T2, respectivamente. La recolección de datos de T1 ocurrió entre fines de abril y principios de mayo; y el de T2 se recolectó entre octubre-noviembre. El equipo de evaluación estuvo integrado por psicólogas tituladas o en vías de titulación, quienes fueron capacitadas para aplicar y corregir las pruebas. Todos los niños que fueron evaluados con las pruebas contaban con el consentimiento de parte del padre/madre.

8.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

8.3.1. Variables de los preescolares en alfabetización inicial

Conocimiento del alfabeto. Consiste en la habilidad de identificar las letras del abecedario. Se mide preguntando a los niños por el nombre o sonido de distintas letras. La puntuación va de 0 a 27, pues son 27 las letras del alfabeto. Dicha prueba es uno de los componentes de la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) (Villalón & Rolla, citado en, Villalón, 2016).

Competencia narrativa. Se entiende como la habilidad para comprender historias. En este caso se evalúa a través de la prueba de competencia narrativa que utiliza el libro “A boy, a dog and a frog” de Mayer (1967), un relato en imágenes y sin palabras, empleado en el estudio de coherencia narrativa de Paris & Paris (2003) y en la investigación realizada en Chile por Silva, Strasser & Cain (2014). Se aplicó la rúbrica desarrollada por Paris & Paris (2003), en la versión traducida y la escala de evaluación es la siguiente: 2 puntos se asignan a las respuestas que incluyen identificación y elaboración del elemento presentado en la pregunta, 1 punto se concede a las respuestas en las que se incluye sólo uno de los dos niveles (identificación o elaboración) y 0 puntos a las respuestas que no incluyen ninguno de los dos. El puntaje máximo de la evaluación es de 16 puntos. Cabe señalar que se encontró que la consistencia interna de la prueba fue de $\alpha = 0.72$ en T1 y $\alpha = 0.71$ en T2.

Nivel de aprendizaje en lenguaje. Se evalúa a través del reporte de las educadoras, a quienes se les solicita que realicen una estimación de rangos de logro en relación al dominio de los objetivos de aprendizaje de lenguaje esperados para la edad de los niños. Los puntajes van de 1 a 4, donde 1 es bajo, 2 medio bajo, 3 medio alto y 4 alto. Un instrumento similar fue usado por Villalón et al. (2004) pues los profesores de segundo básico calificaron el nivel lector de sus estudiantes en una escala de 1 (bajo) a 5 (alto) obteniendo una correlación 0.48 con conocimiento del alfabeto y 0.52 con segmentación fonémica.

8.3.2. Variables de fidelidad de implementación del programa

Dosis. Entendida como la asistencia de los padres a los talleres que imparte ALMA, su puntuación va de 1 a 12, ya que son 12 el número total de talleres realizados.

Adherencia de los padres. Refiere al grado en que los padres realizaron las actividades propuestas por el programa ALMA. Se utilizó el reporte de los padres acerca de la cantidad de actividades sugeridas efectuada en sus hogares. En 5 de las 12 sesiones se les pidió a los padres que contestaran cuántas veces a la semana leyó un determinado cuento y realizó las actividades de juego. Debían marcar 0 cuando nunca lo hicieron, 1 si lo hicieron una o doce veces, 2 (3-4 veces), 3 (5-6 veces) y 4 si lo hicieron todos los días.

Tanto la dosis como adherencia se utilizaron como variables latentes del constructo de fidelidad de implementación.

8.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para comparar los resultados en alfabetización inicial de los niños cuyos padres participan y los que no en el programa de intervención se realizó una prueba t para diferencias de medias, se calculó el tamaño de efecto utilizando d de Cohen y además se corrieron

tres **regresiones múltiples** —una para cada variable dependiente correspondiente a los resultados en alfabetización inicial de los niños después de que ha finalizado la intervención. Las variables independientes se agruparon en categorías formando distintos modelos que incluyen de forma progresiva las distintas variables.

En cuanto al análisis de la relación entre la fidelidad de la implementación — en términos de dosis y adherencia de los adultos— y su relación con el incremento en la alfabetización inicial de los preescolares se construyó un modelo de ecuaciones estructurales (Edwards & Bagozzi, 2000). Para ello primero se definió como atributos latentes tanto la fidelidad de implementación del programa como la alfabetización inicial. Luego se realizaron tres regresiones con asistencia como variable independiente y los resultados en alfabetización inicial como dependientes. Para estos análisis se utilizó el Software for Statistics and Data Science (STATA 16.1).

9. RESULTADOS

9.1. ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LOS PREESCOLARES

En términos generales es posible afirmar que a pesar de que tanto el grupo de comparación como ITT mejoran su desempeño en las pruebas realizadas entre el T1 y T2, los niños cuyos padres participaron en la intervención obtienen puntajes significativamente más altos (ver tabla 3). En conocimiento del alfabeto, el grupo de comparación es capaz de reconocer en promedio 7 letras, en cambio, el grupo ITT conoce 10, es decir, 3 letras más, lo que implica un tamaño de efecto mediano ($p<0.01$, $d=0.39$).

En competencia narrativa, la diferencia entre los grupos es de 1 punto a favor del grupo ITT con un tamaño de efecto pequeño ($p<0.05$, $d=0.34$). Asimismo, en dominio del lenguaje el grupo ITT obtiene 0.21 puntos más que el de comparación con un tamaño de efecto pequeño ($p<0.01$, $d=0.27$).

Tabla 3. Diferencias de medias de las variables de alfabetización inicial en T2

<i>Variables de interés</i>	<i>Grupo de comparación</i>	<i>Intención de tratamiento</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Tamaño de efecto</i>
Conocimiento del Alfabeto en T2	7.41	9.95	-2.54***	0.39
Comprensión narrativa en T2	8.86	9.92	-1.07**	0.34
Dominio del lenguaje en T2	3.27	3.48	-0.21***	0.27

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Al controlar los efectos de la intervención por los resultados obtenidos por los estudiantes al comienzo de la intervención y mantener constantes las variables sociodemográficas se obtienen resultados similares (ver tabla 4). Además, a partir del R-Cuadrado es posible indicar que el aporte del programa a los resultados de alfabetización en sus tres outcomes se encuentra entre el 2 y 4%.

Tabla 4. Modelos de regresión para alfabetización inicial como variable dependiente

	Conocimiento del alfabeto			Competencia narrativa			Dominio lenguaje		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Participación en el programa	2.54*** (0.70)	1.85*** (0.45)	2.33*** (0.51)	1.07** (0.50)	0.96** (0.47)	1.24** (0.56)	0.21*** (0.07)	0.19*** (0.05)	0.15** (0.06)
Variable en T1		1.06*** (0.06)	0.94*** (0.05)		0.30*** (0.06)	0.24** (0.10)		0.49*** (0.03)	0.46*** (0.03)
Edad			1.69*** (0.54)			1.61*** (0.61)			0.10* (0.06)
Femenino			0.35 (0.46)			-0.47 (0.55)			0.06 (0.06)
Part-subvencionado			0.91 (0.68)			0.60 (0.76)			-0.03 (0.07)
IVE-SINAE			-0.12 (0.082)			0.05 (0.09)			-0.01 (0.01)
Urbano			-0.45 (0.82)						-0.10 (0.09)
Constante	7.41*** (0.52)	3.57*** (0.36)	6.23 (8.12)	8.85*** (0.39)	7.34*** (0.48)	-5.45 (9.28)	3.27*** (0.05)	1.94*** (0.10)	2.59*** (0.81)
Observaciones	356	350	297	166	163	128	595	576	508
R-cuadrado	0.04	0.60	0.63	0.03	0.14	0.23	0.02	0.40	0.39

Errores estándar robustos entre paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

9.2. DOSIS Y ADHERENCIA DE LOS PADRES Y SU RELACIÓN CON LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LOS NIÑOS

Se testeó el modelo que relaciona la fidelidad de implementación del programa y la alfabetización inicial como atributos latentes, a través de un modelo de ecuaciones estructurales (figura 1). Para ambos casos se da que todas las variables observables se relacionan positiva y significativamente ($p < 0.001$) con el respectivo constructo. Sin embargo, existen algunas que presentan una mayor relación que otras, por ejemplo, para el constructo de fidelidad de implementación, las actividades que realizan los padres en el hogar están más relacionadas que la asistencia. En el caso de la alfabetización inicial, el conocimiento del alfabeto es la que más se relaciona y dominio del lenguaje la que menos.

Por otra parte, si analizamos la relación entre la fidelidad de implementación como variable predictora y los resultados en la alfabetización inicial en T2 como variable de respuesta, se aprecia que la relación es positiva (0.59) pero no estadísticamente significativa ($p > 0.05$). Esto implica, que no es posible afirmar que cuando hay más dosis y adherencia, se obtienen mejores resultados.

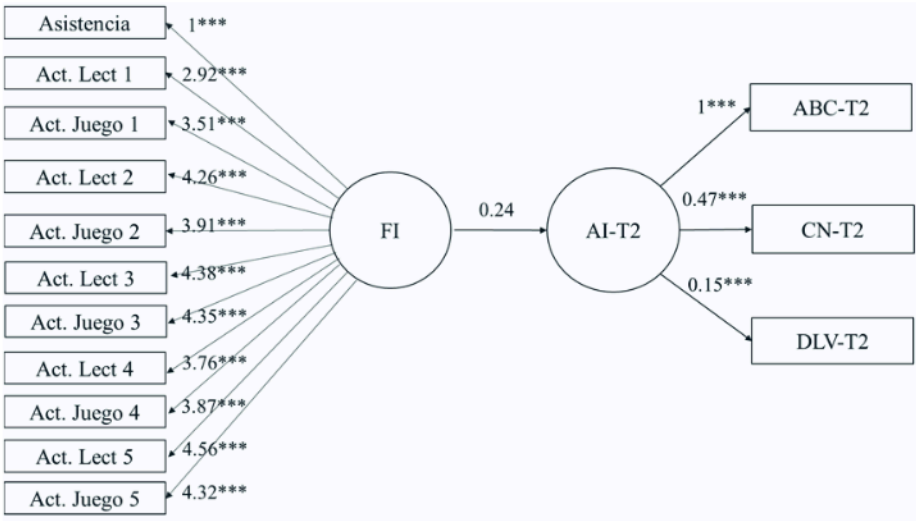


Figura 1. Modelo de Ecuación Estructural Generalizado para fidelidad de Implementación y alfabetización inicial².

Fuente: Elaboración propia.

² Simbología:
Act. Juego = Actividades de juego
Act. Lect = Actividades de lectura
FI = Fidelidad de implementación
AI-T2 = Alfabetización inicial en T2

ABC-T2 = Conocimiento del alfabeto en T2
CN-T2 = Competencia narrativa en T2
DLV-T2 = Dominio lenguaje en T2

Dado que la asistencia fue la variable con menor puntaje para el constructo de fidelidad de implementación, es decir, que tenía menos relación, se decidió complementar el análisis anterior con tres regresiones múltiples —una para cada medición de alfabetización inicial de T2 como variables dependientes— que tenían como variables independientes la dosis (entendida como asistencia) y la adherencia respecto al cumplimiento de las actividades de lectura de cuentos y juegos, considerándolos por separado. A partir de las regresiones (ver tabla 5), la única variable que obtuvo una relación significativa ($p<0.01$) fue la asistencia para la prueba de conocimiento del alfabeto en T2, en donde el coeficiente de regresión indica que asistir a una sesión más de los talleres implica un aumento de 0.4 en el conocimiento de letras. Para competencia narrativa y dominio del lenguaje la relación con la asistencia es positiva, pero no significativa ($p>0.05$).

Respecto a la adherencia, entendida como el cumplimiento de los padres en realizar las actividades propuestas en sus hogares, no se aprecian relaciones significativas con ninguna de las pruebas de alfabetización inicial.

Tabla 5. Regresiones para resultados alfabetización inicial en T2 según asistencia, adherencia en la práctica de lectura y adherencia en la práctica de juego

	Conocimiento Alfabeto T2	Competencia Narrativa T2	Dominio Lenguaje T2
Asistencia	0.41**	0.01	0.02
	(2.88)	(0.05)	(1.51)
Adherencia Lectura	-1.10	-0.08	-0.09
	(-1.83)	(-0.22)	(-1.73)
Adherencia Juego	0.36	-0.26	0.08
	(0.60)	(-0.75)	(1.74)
Constante	6.58***	9.99***	3.33***
	(5.41)	(9.66)	(30.84)
Número de observaciones	209	94	338
Valor t entreparéntesis			

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

10. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivos evaluar un programa para padres que tiene como fin promover el desarrollo de la alfabetización inicial en niños preescolares y analizar la relación entre la dosis y adherencia de los padres al programa y su relación con el incremento en los resultados de sus hijos.

El principal hallazgo es que se encontraron efectos positivos, moderados a pequeños y estadísticamente significativos ($p<0.05$) para las tres mediciones de alfabetización inicial.

En otras palabras, los niños cuyos padres se capacitaron en lectura dialogada, asistiendo a los talleres y realizando las actividades propuestas con sus hijos en los hogares, obtuvieron un puntaje más alto en conocimiento del alfabeto ($d=0.39$), competencia narrativa ($d=0.34$) y dominio del lenguaje ($d=0.27$). Específicamente en relación con el grupo de comparación y controlando por los resultados de T1 y variables sociodemográficas, los estudiantes del grupo ITT conocen en promedio dos letras más del alfabeto, obtienen en promedio un punto más en la escala de la prueba de competencia narrativa y 0.15 puntos más en la escala de apreciación de la educadora de párvulo que va de 1 a 4.

Estos hallazgos son consistentes con la evidencia previa, pues en general la magnitud de los impactos medidos de programas destinados a dos generaciones (madre/padre-hijo/hija) obtiene constantemente un tamaño de efecto pequeño a moderado (Shonkoff & Fisher, 2013). Asimismo, los resultados alcanzados son similares a los de un metaanálisis que evalúa el impacto de las intervenciones basadas en lectura dialogada entre padres e hijos de 1 a 6 años, pues éste encuentra en los niños un efecto positivo y moderado en lenguaje expresivo ($d=0.41$) y pequeño en lenguaje receptivo ($d=0.26$) (Dowdall et al. 2020).

Considerando que la mayoría de los preescolares de la presente investigación tienen entre 4 y 6 años, los resultados obtenidos —al igual que los hallazgos de Dowdall et al. (2020)—, contradicen los resultados del metanálisis de Mol et al. (2008) en donde se encontró que sólo los niños de 2 a 3 años se beneficiarían de la lectura dialogada ($d=0.5$), pues el tamaño de efecto era casi nulo para los niños de 4 a 5 años ($d=0.14$).

Por otra parte, la cantidad de letras que reconocen los niños participantes del estudio son en T1 4 y en T2 7 y 10 para el grupo comparación e ITT, respectivamente, lo que es bastante menor a los indicadores establecidos por el National Center on Early Childhood Development, Teaching, and Learning (s. f.), quienes afirman que los niños entre los 4 y 5 años reconocen y nombran al menos la mitad de las letras del alfabeto (13 o 14 letras). Sin embargo, el resultado es muy similar al obtenido en estudios anteriores con población chilena, puesto que en Strasser & Lissi (2009) encontraron que la mitad de los niños al comenzar kínder conocían menos de 5 letras y Bravo et al. (2006) encontró que en primer grado recién conocían en promedio 12 letra. Por lo tanto, se puede afirmar que los niños de la muestra chilena inician con un menor conocimiento del alfabeto que lo señalado por estándares internacionales.

En cuanto a la relación entre fidelidad de implementación y resultados en alfabetización inicial se esperaba que a más altas dosis (asistencia de los padres a los talleres) y adherencia (cumplimiento de los padres en realizar las actividades propuestas), mayores fueran las puntuaciones en resultados de alfabetización inicial de los niños. A nivel empírico, la presente investigación indica que efectivamente existe una relación positiva, pero ésta no fue significativa ($p > 0.05$). Sin embargo, la asistencia de los padres a los talleres, por sí sola, obtuvo una relación positiva y significativa ($p < 0.01$), en donde se obtuvo que el asistir a una sesión más de los talleres implica un aumento de 0.4 en el conocimiento de letras.

En relación a la dosis, resulta complejo establecer un contraste entre los hallazgos de la presente investigación y la revisión de literatura, ya que existe una variación considerable de las dosis en programas para padres, tanto de la cantidad —1 a 18 sesiones— como duración de las sesiones —que van desde 5 a 60 minutos— (Dowdall et al., 2020). No obstante, dado que el programa ALMA contempla 12 sesiones de 40 minutos, ésta puede definirse como intervención intensa, las cuales han demostrado ser más efectiva que las breves (Dowdall et al., 2020), por lo tanto, la asistencia a más sesiones impacta positivamente en los resultados es consistente con otros estudios.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, primero es importante mencionar que la asignación de los grupos no es aleatoria, ya que la participación en los talleres fue voluntaria. Lo anterior, implica que existen elementos no observables y otras causas posibles para explicar los resultados obtenidos en T2 y no es posible atribuirlos al programa ALMA. Por lo tanto, a modo de proyección futura se espera contar con un diseño experimental de este programa. No obstante, cabe destacar que el grupo ITT y comparación son similares en edad, género y en promedio no presentaron diferencias significativas respecto a su alfabetización inicial en T1.

Segundo, en este estudio no se cuenta con datos de los padres del grupo de comparación, lo que se considera una limitación. Si bien es cierto que en general pocos estudios miden la fidelidad de implementación tanto en los grupos de que reciben el tratamiento como los de control, es algo que se debería hacer (Mendive et al., 2016), pues el grupo que se usa como comparación puede haber implementado componentes del programa sin haber estado expuesto directamente a éste, ya que, por ejemplo, pueden haber adoptado algunas prácticas de lectura y juego de manera espontánea o por influencia de otros apoderados que son compañeros de curso y que sí participaron del programa.

Tercero, si bien los programas de dos generaciones buscan mejorar las habilidades de los niños, hay que incluir en los análisis los cambios que experimentan los padres (Xie et al., 2018). Asimismo, también hay que considerar que para robustecer los análisis de fidelidad de implementación en programas de alfabetización es necesario realizar mediciones más precisas (Strasser & Lissi, 2009). Es por esto que, tomando en cuenta que la intervención es compleja, su evaluación también lo debe ser al incluir una multiplicidad de impactos interrelacionados a corto y largo plazo. De esta manera, podríamos determinar no sólo qué funciona, sino por qué. Esta investigación considera la frecuencia de las actividades propuestas por el programa realizadas en el hogar, pero a futuro podría medir también los minutos dedicados a dichas actividades, así como también observar cómo estas se ponen en práctica.

En cuanto a los aportes de la presente investigación, el hecho de que la evaluación se haya realizado en un entorno natural es un aspecto a destacar, pues los entornos altamente controlados están alejados del mundo real y los resultados de las investigaciones bajo ese prisma son difíciles de replicar (Shonkoff & Fisher, 2013). Asimismo, contribuye al entregar antecedentes de una intervención implementada en un país de América Latina y habla hispana como Chile, en donde tanto la cantidad de libros disponibles en los hogares como la frecuencia de la lectura compartida entre padres e hijos es baja en comparación a países de mayores ingresos (Jeong et al., 2019; Strasser & Lissi, 2009). En este sentido, constituye un aporte a diversificar la investigación en psicología del desarrollo al tratarse de una muestra non-WEIRD (Western, Educated, Industrial, Rich, and Democratic) (Draper et al. 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J., Anderson, A., & Sadiq, A. (2017). Family literacy programmes and young children's language and literacy development: Paying attention to families' home language. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 644-654. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211119>
- Ansari, A., & Gershoff, E. (2016). Parent involvement in head start and children's development: Indirect effects through parenting. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 562-579. <https://doi.org/10.1111/jomf.12266>

- Banco Mundial y Ministerio de Salud de Chile (2017). *Evaluación de impacto del programa "Nadie es Perfecto" Resultados post-tratamiento*. https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2018/04/Finalreport_NEP_June24-Ok.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.) Pearson Educación.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(1), 9-20.
- Clemens, L. F., & Kegel, C. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of child language*, 48(2), 373-386. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000331>
- Coddington, C. H., Mistry, R. S., & Bailey, A. L. (2014). Socioeconomic status and receptive vocabulary development: Replication of the parental investment model with Chilean preschoolers and their families. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 538-549. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.004>
- De la Calle, A. M., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2018). Letter knowledge and learning sequence of graphemes in Spanish: Precursors of early reading. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 128-136.
- Demir-Lira, Ö.E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental science*, 22(3), <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Dickinson, D. K., & Morse, A. B. (2019). *Connecting through talk: Nurturing children's development with language*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Draper, C. E., Barnett, L. M., Cook, C. J., Cuartas, J. A., Howard, S. J., McCoy, D. C., Merkley, R., Molano, A., Maldonado-Carreño, C., Obradović, J., Scerif, G., Valentini, N. C., Venetsanou, F., & Yousafzai, A. K. (2022). Publishing child development research from around the world: An unfair playing field resulting in most of the world's child population under-represented in research. *Infant and Child Development*, e2375. <https://doi.org/10.1002/icd.2375>
- Edwards, J. R., & Bagozzi, R. P. (2000). On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological methods*, 5(2), 155-174. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.5.2.155>
- Guardia, P. (2018). *¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura? Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What works*. Evidencias, n. 41. Centro de Estudios MINEDUC.
- Jeong, J., Obradović, J., Rasheed, M., McCoy, D. C., Fink, G., & Yousafzai, A. K. (2019). Maternal and paternal stimulation: Mediators of parenting intervention effects on preschoolers' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 105-118. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.001>
- J-PAL (2016). *Involving Parents in their Children's Education in Chile*. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/involving-parents-their-childrens-education-chile>
- Logan, J. A. R., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>
- McCoy, D. C., Salhi, C., Yoshikawa, H., Black, M., Britto, P., & Fink, G. (2018). Home-and center-based learning opportunities for preschoolers in low-and middle-income countries. *Children and Youth Services Review*, 88, 44-56. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.021>
- Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Opening the black box: Intervention fidelity in a randomized trial of a preschool teacher professional development program. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 130-145. <https://doi.org/10.1037/edu0000047>

- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & 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.
- Mendive, S., Mascareño Lara, M., Aldoney, D., Pérez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home Language and Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child development*, 91(6), 2042-2062. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- National Center on Early Childhood Development, Teaching, and Learning (s. f.) *Conocimiento de las letras y escritura temprana*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/>
- Orellana, P., Valenzuela, M. F., Pezoa, J., & Villalón, M. (2022). Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en Niños Chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 31(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-77. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Rivadeneira, M. (2018). *Understanding the Home Language and Literacy Environment of Chilean low SES Families of Preschoolers*. [Doctoral thesis, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10047669/>
- Saracho, O. (2017). Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1282235>
- Shonkoff, J. P., & Fisher, P. A. (2013). Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and psychopathology*, 25(4 Pt 2), 1635-1653. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000813>
- Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: A fifty-year perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>
- Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific studies of reading*, 13(2), 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H. & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Swain, J. M., & Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431-458. <http://doi/10.1177/1468798417745118>
- Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial. Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida* (2ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Xie, Q. W., Chan, C. H. Y., Ji, Q., & Chan, C. L. W. (2018). Psychosocial Effects of Parent-Child Book Reading Interventions: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 141(4), e20172675. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-2675>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>