

Efectos del apoyo al ambiente familiar en el lenguaje y la alfabetización de niños de 4 a 6 años en contextos desfavorecidos

Effects of family literacy workshops in literacy skills development among 4–6-year-old children from low socioeconomic status

Pelusa Orellana¹, María Francisca Valenzuela², Malva Villalón³ y Magdalena Rosati⁴

¹Universidad de los Andes, Chile. E-mail: porellan@uandes.cl

²Universidad de los Andes, Chile. E-mail: mvalenzuela@uandes.cl

³Fundación ALMA, Chile. E-mail: malvavillalon@fundacionalma.cl

⁴Fundación ALMA, Chile. E-mail: magdalenarosati@fundacionalma.cl

Fundación ALMA
Santiago de Chile, Chile

Resumen

En las últimas décadas han surgido distintas iniciativas de alfabetización familiar para contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura a través de experiencias lingüísticas tempranas de alta calidad, que compensan las brechas de origen socioeconómico en la población infantil. Este estudio da cuenta de las mejoras obtenidas por estudiantes chilenos de los dos últimos años de preescolar (prekindergarten y kindergarten) de nivel socioeconómico bajo, cuyos padres y/o cuidadores asistieron a un programa de talleres para implementar actividades de lectura de cuentos y juegos verbales compartidos en el hogar. Usando un diseño cuasi experimental se constató que aquellos niños cuyos padres asistieron a los talleres de habilidades de alfabetización obtuvieron mejoras significativas en dos habilidades de alfabetización: la competencia narrativa y el reconocimiento del alfabeto. Estos resultados fueron significativamente superiores a los de sus pares cuyos padres no participaron de los talleres, lo que sugiere que programas de intervención en el ambiente familiar permiten fortalecer habilidades de lenguaje y de alfabetización de los niños, contribuyendo a mejorar la condición de quienes ingresan al sistema escolar con mayores desventajas por su situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: programa de apoyo, familia, lenguaje, alfabetización, competencia narrativa

Abstract

Several family literacy initiatives to promote early reading and literacy skills have emerged in the last few decades. These initiatives provide high-quality linguistic experiences that compensate for socioeconomic gaps among young children. Among other activities, family literacy programs provide families with books, strategies, and other materials

that allow them to engage in meaningful linguistic interactions, enhance vocabulary and syntax development, and build conceptual knowledge through conversations about stories, rhymes, and other printed material. Children's ability to construct narrative discourse from stories and picture books that have been explored and discussed with adults is of particular importance. For example, converging evidence demonstrates that children who can produce coherent narrative discourse have less difficulty learning to comprehend texts in school. Similarly, facilitating children's interaction with written text through shared reading and dialogue over printed material has proven to facilitate alphabet knowledge acquisition, a skill that later facilitates learning to read and write in school. This study discusses the gains of low socioeconomic background Chilean students ages 4 to 6, whose parents enrolled in family literacy workshops to implement read aloud and language games at home. The purpose of the workshops is to provide parents and caregivers with a structured, evidence-based framework with the purpose of promoting literacy and socioemotional development among children. Parents and other caregivers who volunteered to participate in the program attended 12 biweekly workshops where they learned and engaged in shared reading, oral interactions and language games at home with their children. These activities were modeled by coaches, and parents later practiced them and received feedback. Each family received books and games at every workshop session, and these materials were utilized by them when they read to their children. Using a quasi-experimental design, it was possible to see that, although both groups increased their narrative and alphabet knowledge skills over the 12-week period, students whose parents attended the program had significantly higher scores on a narrative skills task and alphabet knowledge than their peers whose parents did not. As expected, older children in the treatment group outperformed their younger peers in narrative skills. In terms of alphabet knowledge, the children in the treatment group nearly doubled the scores of those in the control group, suggesting that the interactions and language games facilitated the acquisition of this kind of knowledge. These findings suggest that well-structured, evidence-based family literacy intervention programs can strengthen children's language skills, particularly among those who enter school with lower literacy levels given their vulnerability status. In high-poverty contexts as those of most Latin American countries, family literacy programs are an important asset to narrow the learning gaps prior to school entry.

Keywords: support program, family, language, literacy, narrative skill

Introducción

La noción de que la adquisición de habilidades de alfabetización es el sustento sobre el cual se basan los aprendizajes escolares está ampliamente validada tanto desde lo teórico como lo empírico (IRA/NAEYC, 1998; Snow et al., 2005; Guardia, 2018). En línea con ello también ha sido posible evidenciar que el desarrollo temprano de estas habilidades resulta crucial para potenciar el aprendizaje lector en la enseñanza formal (Suggate et al., 2018).

En Chile, un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2017) con una muestra representativa nacional de más de 7 000 estudiantes de segundo año básico mostró que dos de los principales predictores de la comprensión lectora, en segundo básico, son la capacidad de identificar las letras del alfabeto y las competencias narrativas. En este mismo estudio también fue posible constatar la persistencia de importantes brechas socioeconómicas en el desarrollo de estas dos habilidades, predictivas de la comprensión lectora. En efecto, aquellos

estudiantes provenientes de hogares con menos recursos obtuvieron puntajes significativamente inferiores en comprensión lectora a los de sus pares provenientes de hogares con más recursos. Lo más complejo es que, salvo que existan intervenciones de calidad y en forma temprana, la brecha no se reduce, sino que se ensancha (Juel, 1988; Snow et al., 1998; Contreras y Puentes, 2017). Desde la perspectiva bioecológica del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2006), surge el concepto de ambiente familiar de lenguaje y alfabetización (HLLÉ, por sus siglas en inglés), que se centra en factores proximales del desarrollo, como las interacciones entre adultos y niños en el contexto familiar y no en factores distales, como los ingresos y la educación de los padres (Scheele et al., 2012). Existe evidencia que indica que son estos los factores que impactan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en los niños, en un ambiente familiar caracterizado por prácticas como la lectura compartida de cuentos, las conversaciones de eventos pasados y la enseñanza de las letras, así como por la disponibilidad de recursos, como libros infantiles y materiales para la escritura (Mendive et al., 2020). Se trata de procesos en los que los niños participan activamente y no de procesos pasivos en los que observan a sus padres leyendo o conversando.

El dominio del lenguaje oral y escrito, el complejo sistema de representación y comunicación creado por la cultura humana, requiere de oportunidades de aprendizaje y práctica, guiados y apoyados por los adultos (Dickinson y Morse, 2019). Desde esta perspectiva, el foco de las intervenciones en el contexto familiar debe estar centrado en la calidad de las interacciones familiares como oportunidades de aprendizaje para los niños con mayor vulnerabilidad socioeconómica (Park, 2008; Barone et al., 2021). La evidencia disponible indica que entre los diversos procesos proximales que influyen en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización se destaca la importancia de los procesos activos, que involucran directamente a los niños (Burguess, 2002; Mendive et al., 2020). En línea con ello, la pregunta de investigación que orienta el presente estudio es: ¿existen diferencias significativas en el desarrollo de la competencia narrativa y el conocimiento del alfabeto de niños cuyos padres o cuidadores participan en talleres grupales que promueven un ambiente familiar de lenguaje y alfabetización versus quienes no participan?

Marco teórico

Alfabetización familiar

El concepto de alfabetización familiar se utilizó por primera vez hace unos cuarenta años para describir el tipo de discurso al interior de las familias (Wasik y Van Horn, 2010). Recientemente, este concepto se ha ampliado, para hacer referencia a todas las actividades de comunicación oral y escrita al interior de la familia, principalmente aquellas que promueven y apoyan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños. Más específicamente, las intervenciones de alfabetización familiar se definen como cualquier programa intergeneracional centrado en apoyos directos o indirectos a niños y adultos, e incluyen actividades de alfabetización entre padres e hijos, capacitación para los padres para apoyar el desarrollo de la alfabetización de sus hijos y para el éxito escolar. El rol que juegan las interacciones con otras personas en torno a ciertos objetos e instrumentos juegan un rol importante en la construcción de conocimientos (Arrúe et al., 2019). Por ello, focalizar la interacción en torno a un libro de cuentos aparece como un elemento importante en el desarrollo de este tipo de programas.

El interés por crear, implementar y evaluar programas de alfabetización familiar busca entregar a niños y familias, especialmente de escasos recursos, un apoyo importante que impactará su aprendizaje escolar (Niklas y Schneider, 2013). Mediante la entrega de materiales de lectura y escritura y el modelamiento de estrategias como la lectura compartida de cuentos, se busca favorecer la lectura de cuentos de calidad en el hogar de manera que los niños tempranamente se familiaricen con estructuras lingüísticas, conceptos y conocimiento del mundo, para así ampliar su vocabulario y desarrollar habilidades de comprensión como la predicción, secuenciación, o formulación de inferencias.

Los programas de alfabetización familiar son sumamente variados en términos de objetivos, enfoques, materiales e impacto (Van Steensel et al., 2011). Numerosos estudios metaanalíticos (e. g., Van Steensel et al., 2011; Lonigan et al., 2008; Sénéchal y Young, 2008, entre otros), han analizado el impacto de estos programas en los resultados de alfabetización de los niños. El más reciente, publicado en 2021, examinó 48 publicaciones que incluyen 42 programas evaluados con un diseño cuasi experimental (Fikrat-Wevers et al., 2021). Según este análisis, el tamaño de efecto promedio de los programas revisados es mediano (d de Cohen = .50), considerando el posttest inmediato, mientras que el efecto marginal se reduce a .16 en evaluaciones de seguimiento. El estudio también establece que los niños se benefician más cuando estos programas se centran en un conjunto delimitado de habilidades y no tratan de abarcar muchos ámbitos. El metaanálisis también comprobó que la lectura compartida al interior de la familia tiene un impacto poderoso, en particular por el hecho de exponer a los niños a un lenguaje más sofisticado y promover su comprensión narrativa. Este antecedente es consistente con los datos que indican el mayor impacto de las actividades en las que los niños se involucran activamente (Burguess, 2002).

Habilidades de alfabetización

Cunningham y Zibulsky (2014) relevan la importancia de las interacciones y conversaciones que ocurren durante la lectura compartida como espacios de desarrollo para el lenguaje oral que sienta las bases para el aprendizaje de la lectura y la escritura. El proceso de la adquisición de la lectura es parte integral del desarrollo infantil, y se caracteriza por tener hitos bien definidos que comienzan mucho antes de la escolaridad formal. El desarrollo lingüístico es un proceso transaccional, lo que significa que tanto las habilidades como las experiencias y el entorno verbal tanto en el hogar como en la escuela son mutuamente influyentes (Dickinson y Morse, 2019). Es en este contexto que se desarrollan habilidades de alfabetización específicas, como son la conciencia fonológica, el concepto de lo impreso, la motivación e interés por el texto impreso, el conocimiento léxico, semántico y pragmático del lenguaje, y los primeros intentos que se observan en los niños por “jugar a leer y escribir”. Todas estas habilidades constituyen un sustento necesario para la adquisición de la lectura y la escritura, y se nutren de los intercambios verbales que se originan en la lectura compartida (Glickerson et al., 2017; Demir-Lira et al., 2019). En el presente estudio nos centraremos en dos de ellas: la competencia narrativa y el conocimiento de las letras del alfabeto.

Competencia narrativa

El discurso narrativo expone, de forma oral o escrita, una progresión de eventos organizados en torno a un eje argumental. Estos eventos presentan acciones protagonizadas por unos actores y ocurren en un espacio y tiempo

definidos. La narración es una forma de discurso complejo, al que los niños están expuestos desde los primeros años, como parte de las actividades cotidianas del contexto familiar y comunitario (Dickinson y Snow, 1987; Aguilar, 2014). La narración es una actividad eminentemente humana, y las formas de narrar varían de acuerdo con factores sociales y culturales, lo que da cuenta de que las formas de construcción narrativa son propias de cada cultura y de su evolución en el tiempo (Rollins, McCabe y Bliss, 2000). La narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de los acontecimientos particulares, cuya importancia está dada por el significado que estos tienen para sus protagonistas y/o el narrador (Aguilar, 2014). La competencia narrativa se define, por tanto, como la comprensión y la producción de relatos y se desarrolla para ser compartida, por lo que es esencialmente interpersonal (Haden et al, 1997). Las narraciones compartidas exigen situarse en la perspectiva de los otros y desarrollar procesos de metacognición y autorregulación que contribuyan a una mejor comunicación entre los interlocutores (Tomasello, 2000).

Estudios longitudinales han comprobado la contribución única y directa de la competencia narrativa y otras habilidades lingüísticas como el vocabulario a los 5 años, en la posterior comprensión lectora de niños, controlando por habilidades cognitivas, habilidades de alfabetización (conciencia fonológica), memoria, y nivel educacional de la madre (Babayiğit et al., 2021). El estudio longitudinal de Babayiğit et al. (2021), por ejemplo, demuestra con contundente evidencia el impacto de habilidades como la comprensión del lenguaje y la competencia narrativa en el desarrollo lector de los estudiantes más allá de los primeros años de escolaridad. Por otra parte, se ha logrado establecer que las dificultades en la capacidad de relatar o recontar eventos tiene implicancias importantes para el desarrollo de la alfabetización emergente, y la competencia narrativa es un predictor importante de la capacidad de adquirir habilidades de alfabetización y lectura en la educación escolar (Dickinson y McCabe, 1991; Rollins et al., 2000; Law et al., 2017).

Conocimiento de las letras del alfabeto

El conocimiento de las letras del alfabeto es reconocido como uno de los mejores predictores de la adquisición de la lectura y la escritura (Bravo et al., 2006; Lervåg et al., 2009). Se entenderá por esto la identificación de los nombres y/o sonidos de los signos gráficos de la lengua, tanto en mayúsculas como en minúsculas (Villalón, 2016).

El conocimiento de las letras del alfabeto es esencial para aprender a leer y escribir en un idioma alfabético, por lo que es un componente importante de la alfabetización temprana (Justice et al., 2006; Clay, 2002). Este conocimiento se adquiere a través de experiencias de alfabetización e interacción con el entorno letrado que se dan de manera natural o espontánea en instancias como la lectura de cuentos, la atención al texto escrito que aparece en señaléticas, envases, y otros objetos cotidianos. Para ello, los adultos dirigen la atención de los niños hacia las formas de las letras, sus sonidos y palabras o nombres que comienzan con una determinada letra del alfabeto. Esta sencilla actividad lleva paulatinamente a los niños a asociar la forma gráfica con el sonido que representa, y a identificarla cuando la observan en otras palabras.

Los niños con altos niveles de conocimiento de los nombres de las letras tienden a desarrollar mejores habilidades de lectura, y los niños que demuestran un conocimiento bajo tienden a mostrar dificultades en la adquisición de la lectura (Torpa et al., 2006; Clay, 2002). La importancia de este componente puede relacionarse con el hecho de que las letras ayudan a establecer asociaciones entre palabras orales y sus formas ortográficas (Pollo et al., 2008).

Pese a que el aprendizaje de los nombres y/o sonidos de las letras parece ser una tarea sencilla, no todos los niños lo logran en el nivel inicial (Diuk y Ferroni, 2014), y quienes no presentan un conocimiento de todas las letras del alfabeto al momento de aprender a leer experimentan dificultades importantes en la adquisición de la lectura (Snowling et al., 2013). Asimismo, la evidencia señala que el dominio del conocimiento de letras en niños que provienen de contextos de pobreza se hace más desafiante que en niños pertenecientes a otros NSE (Diuk y Ferroni, 2014). Variables ambientales relacionadas con la mayor o menor exposición al alfabeto explican en parte esta dificultad (Stein y Rosemberg, 2012). La intervención examinada en este estudio se centra en el ambiente familiar de lenguaje y alfabetización, que incluye prácticas como la lectura compartida entre adultos y niños y actividades de enseñanza de letras y palabras, además del acceso a cuentos de calidad en el hogar.

Métodos

Diseño y participantes

El estudio se estructuró de manera cuasi experimental, con un grupo de intervención y uno comparativo. El grupo de intervención estuvo compuesto por 62 estudiantes de prekindergarten (4 a 5 años) y kindergarten (5 a 6 años), de colegios ubicados en comunas de alta vulnerabilidad en dos regiones urbanas –una al centro (72 % de la muestra) y otra al sur (29 %) de Chile. Los padres y/o familiares de estos niños asistieron a los talleres de capacitación de una intervención que se detalla en la sección Intervención. Aproximadamente la mitad de los participantes eran mujeres (52 %), y la edad promedio era de 4 años y 10 meses, con un rango entre 4 años y 5 años y 11 meses de edad. El grupo control, por su parte, incluyó a 59 estudiantes pareados en género y edad con el grupo con intervención, y cuyos padres no asistieron a los talleres, pero asistían a los mismos establecimientos que sus pares del grupo de intervención. Es importante resaltar que la vulnerabilidad promedio de los establecimientos participantes en el estudio es de un 86 %, con un rango de 75 % a 97 %. En Chile, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) se utiliza como medida de riesgo de deserción escolar y se calcula en función de variables socioeconómicas obtenidas de encuestas aplicadas anualmente a los padres de los estudiantes de cada establecimiento. A mayor índice de vulnerabilidad mayor es la tasa de deserción escolar (Espínola, 2011). En el presente estudio, todos los estudiantes vivían en niveles altos de vulnerabilidad.

El diseño contempló la aplicación de instrumentos de evaluación que se detallan más abajo, antes y después de la intervención.

Intervención

El programa está dirigido a adultos a cargo de niños de 4 y 5 años en el contexto familiar, y se implementa en centros educativos que atienden a familias en situación de pobreza. Los participantes se organizan en grupos de 20 personas y asisten a 12 talleres quincenales de 50 minutos de duración, durante el año escolar. Los talleres buscan fortalecer en los padres y otros familiares las habilidades para fomentar el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños a su cargo en el hogar. Luego de una primera sesión de presentación de estos objetivos y de la metodología de trabajo a los participantes, en los siguientes talleres una monitora describe, modela y practica la lectura compartida de un libro de cuentos ilustrado por sesión y un conjunto de juegos verbales. Cada participante recibe un ejemplar del cuento y

participa en una lectura dialogada del texto y las imágenes, en la que la monitora guía el conocimiento de lo impreso, la lectura conjunta del texto, el análisis de las imágenes, la definición de las palabras poco frecuentes y la comprensión explícita e inferencial del relato. Después de la lectura, la monitora plantea preguntas y genera un diálogo con los participantes, orientado a ampliar la comprensión y generar interés en el relato y la temática. Esta instancia de intercambio se complementa con la práctica de tres a cuatro actividades lúdicas de desarrollo del lenguaje y la alfabetización en cada taller. Estas actividades compartidas, en turnos de participación, consisten, por ejemplo, en la construcción de frases con palabras del texto e imágenes representadas en las caras de unos dados o en la síntesis de palabras a partir de tarjetas en las que se presentan las sílabas y un conjunto de distractores. Los participantes se llevan el libro y los juegos practicados para implementarlos diariamente en el hogar, con sus hijos, durante las dos semanas siguientes. Luego del segundo, el séptimo y el undécimo taller, los participantes completaron sendos autorreportes en los que indicaron la frecuencia semanal con la que realizaron la lectura compartida del cuento y los juegos de lenguaje con sus hijos en el hogar, como medida de fidelidad a la implementación.

Instrumentos

Para obtener los datos se evaluó a los participantes en forma individual con la Prueba de Competencias Narrativas y con la prueba de identificación de letras del alfabeto basada en Clay (2002) y Dialect (Orellana y Melo, 2015). La Prueba de Competencia Narrativa diseñada por Paris y Paris (2003), en una versión traducida y adaptada en Chile por Silva, Strasser y Cain (2014), consiste en presentar al niño un libro de imágenes sin texto (*A boy, a dog and a frog*, de Mayer, 1967) en el que aparece una secuencia clara de eventos, y a partir del cual se realizan tres tareas narrativas: una visión preliminar, un recuento del texto y un cuestionario. En este estudio no se incluyó la tarea de recuento con el fin de disminuir el tiempo de evaluación. En la visión preliminar (*picture walk*), el evaluador muestra el libro al niño y le indica que no tiene letras ni palabras, sino que la historia se narra a partir de las ilustraciones. El evaluador va mostrando las imágenes desde la portada e indica al niño que la historia trata de un niño, un perro y una rana, y luego se le pide que mire atentamente las páginas y vaya relatando lo que ellas muestran. A continuación, se presenta nuevamente la portada del libro y se formulan 10 preguntas acerca de distintos elementos de la macroestructura: personajes, contexto, evento inicial, problema, solución, pensamientos, sentimientos, diálogo, predicciones y tema del cuento. Para las dos primeras preguntas el evaluador no presenta el libro abierto sino solo la portada. Posteriormente se formula cada una de las preguntas siguientes mostrando una página específica del relato, salvo la última pregunta que se relaciona con el tema del libro y que se formula con el libro cerrado. De las diez preguntas formuladas, cinco evalúan comprensión literal (por ejemplo, evento desencadenante) y cinco, comprensión inferencial (por ejemplo, pensamientos). Para el presente estudio se reportan los resultados de preguntas escogidas: tres literales y cinco inferenciales solamente, pues se eliminaron dos preguntas menos relevantes para así disminuir el tiempo de evaluación. Para asignar puntaje a las respuestas, y siguiendo a Silva et al. (2014), se consideró el siguiente esquema de evaluación: 0 puntos si no había relación con el elemento planteado, el sujeto indicaba que no sabía la respuesta o no respondía; 1 punto si la respuesta incluía la identificación o la elaboración del elemento solicitado; 2 puntos si ambos elementos estaban presentes en la respuesta. Evidencias de validación de este instrumento se encuentran en (Orellana et al 2022), que demostraron que el instrumento cuenta con una consistencia interna de .72, lo que se

considera aceptable (DeVellis, 2016; Tavakol y Dennick, 2011). Asimismo, Orellana et al (2022) dan cuenta de que el instrumento posee una sensibilidad evolutiva suficiente para distinguir resultados según edad y nivel educativo.

La prueba de reconocimiento del alfabeto consiste en mostrar al niño una a una las distintas letras del alfabeto y preguntarle si conoce su nombre o sonido. Por cada letra identificada correctamente (ya sea nombre o sonido) se asigna 1 punto. Para la interpretación de estos resultados consideramos los criterios de la prueba Dialect de Conocimiento del Alfabeto (Orellana y Melo, 2015), en la cual se establecen las siguientes categorías de desempeño para fines de kindergarten: (a) deficiente: 0 a 8 letras identificadas; (b) básico: 9 a 16 letras; (c) satisfactorio: 17 a 25 letras; y (d) avanzado: 26 o más. Estos criterios se fundamentan en la noción de que el conocimiento de las letras del alfabeto (nombre y/o sonido) a fines de kindergarten tiene un impacto positivo en el aprendizaje escolar, lo cual ha sido confirmado tanto por estudios nacionales (e. g., Bravo, Villalón y Orellana, 2002) como internacionales (Piasta, Purpura y Wagner, 2010; Treiman, Pennington, Shriber y Boada, 2008). Es importante precisar que el reconocimiento de las letras del alfabeto no es evaluado en prekindergarten (Orellana y Melo, 2015). La evidencia de su validez predictiva y concurrente fue reportada por Denton y otros (2006). Clay (2002) también reportó una validez concurrente de .85 y confiabilidad *split-half* de .97.

Análisis

Para responder a la pregunta de investigación respecto de posibles diferencias significativas entre niños cuyos padres implementan la intervención y aquellos que no, se realizaron análisis estadísticos descriptivos que permitieron establecer el comportamiento adecuado de los datos en el pre y postest. A continuación, se realizaron análisis de varianza con el fin de determinar si la diferencia entre pre y post test era estadísticamente significativa. También se compararon las medias del pretest en ambos instrumentos para verificar mediante una ANOVA que no existiesen diferencias significativas entre los grupos. Finalmente, se calculó el tamaño de efecto usando el *d* de Cohen.

Resultados

Resultados generales

En la Tabla 1 se presentan las estadísticas descriptivas (media, desviación estándar y rango) para cada una de las variables de interés, sin desagregar los resultados por curso.

<Insertar Tabla 1 aquí>

Como muestra la Tabla 1, ambos grupos mejoraron su desempeño tanto en competencia narrativa como en conocimiento de las letras del alfabeto en el periodo de tiempo que duró la intervención. Sin embargo, el grupo de intervención obtiene una ganancia de 4.45 puntos en competencia narrativa mientras que el grupo control solo incrementa su puntaje en 3.96 puntos. De la misma manera, en el conocimiento del alfabeto, el grupo de intervención aumenta su puntaje en 7.2 unidades y el grupo control en 4.44. Al realizar los análisis de varianza se pudo confirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas para ambas evaluaciones: $F(1, 123) = 4.692, p < .032$ (competencia narrativa) y $F(1, 126) = 8.674, p > .004$ (alfabeto).

Si bien el grupo control tiene un resultado inferior al grupo de intervención en los pretest, tanto de competencia narrativa como de conocimiento del alfabeto, los análisis de varianza reflejaron que no existen diferencias significativas entre ambos grupos: $F(1,127) = 2.184, p = .142$ (alfabeto) y $F(1, 128) = 2.182, p = .142$ (competencia narrativa).

Resultados por curso

Al dividir los resultados en los grupos de prekindergarten y kindergarten se puede observar que los puntajes de los estudiantes de prekindergarten son inferiores a los de kindergarten. La Tabla 2 presenta este desglose y se ve que, en prekindergarten, los niños del grupo de intervención incrementan en 5.3 letras su conocimiento del alfabeto, *versus* un aumento de 3.4 letras para el grupo control. En kindergarten, el incremento es de 9.1 letras para el grupo de intervención *versus* 6.4 letras para el grupo control.

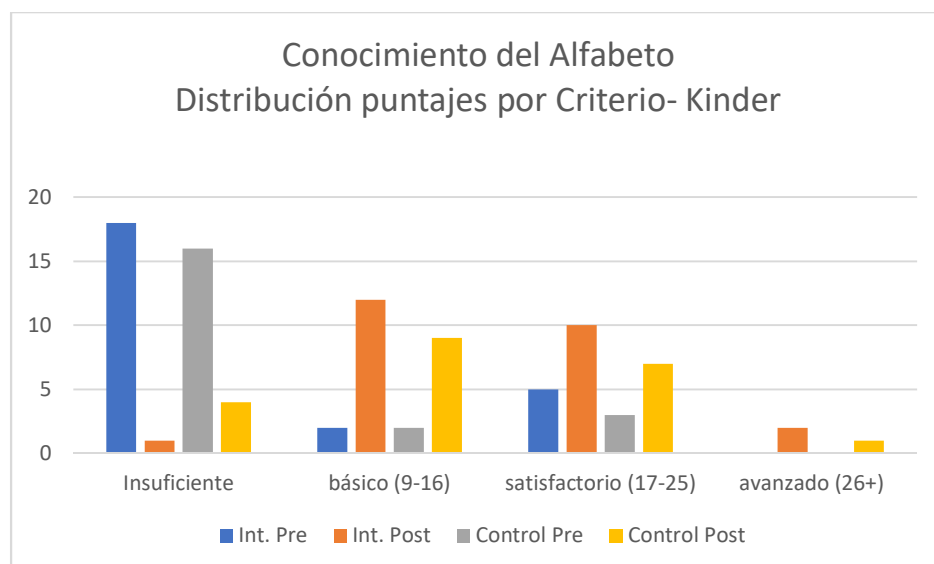
<Insertar Tabla 2 aquí>

Conocimiento del alfabeto

En la Figura 1 es posible observar la distribución de puntajes por categorías en cada uno de los grupos y para pre y posttests. Como ya se ha mencionado, dado que no hay criterios para la evaluación del conocimiento del alfabeto en prekindergarten no se utilizaron los criterios para su análisis, sino que se considera que el avance de 3.14 a 8.4 letras identificadas por el grupo de intervención constituye un avance importante que deja a estos estudiantes mejor preparados para consolidar su conocimiento del alfabeto al finalizar el curso de kindergarten.

Figura 1.

Resultados Conocimiento del Alfabeto Kinder



Los resultados se dividen según grupo (intervención y control) y según período de evaluación (pre y post). Al inicio del estudio hay más estudiantes del grupo de intervención que del grupo control en la categoría deficiente. En el

postest, sin embargo, el grupo de intervención se concentra en las categorías básico y satisfactorio, al igual que el grupo control. No obstante, el grupo control tiene menos estudiantes en estas dos categorías, al igual que en el grupo avanzado. Después de la implementación de los talleres, hay 12 niños del grupo intervención en las categorías más altas (satisfactorio y avanzado), mientras que en el grupo control hay solo 8 y todavía 4 niños están en la categoría deficiente. La proporción de niños en las categorías intermedias es menor a la del grupo de intervención.

Competencia narrativa

Los alumnos de kindergarten son también quienes obtienen mayores ganancias en competencia narrativa, pues incrementan su puntaje en 4.1 puntos, versus los estudiantes del grupo control que mejoran en apenas 2.2 puntos. En prekinder, en cambio, el incremento es mayor para el grupo control: 4.8 vs. 4.4 puntos del grupo de intervención.

Para la interpretación de los resultados de competencia narrativa se utilizó la tabla de niveles de desempeño construida por Autores (2022) y que especifica cuatro niveles de competencia: “adquisición”, “en construcción/básico”, “en construcción/avanzado” y “competente”.

Como indica la Tabla 2, los niños de prekindergarten tienen resultados inferiores a los de kindergarten, tanto en el grupo experimental como en el de control. Al realizar los análisis de varianza para examinar las diferencias según nivel, estas resultaron ser estadísticamente significativas para el pre y postest del alfabeto en el grupo de intervención: $F(1, 74) = 18.511, p < .000$, y $F(1, 74) = 36.37, p < .001$ respectivamente, y para el pre-test de competencias narrativas en el grupo intervención: $F(1, 74) = 10.412, p < .002$, y $F(1, 74) = 11.650, p < .001$ respectivamente. En el grupo control, las diferencias resultaron también significativas en todas las variables, salvo el postest del reconocimiento del alfabeto en el grupo control: $F(1, 72) = 49.005, p = .253$. Asimismo, si se examina el desempeño del grupo experimental en prekindergarten se observa que el grupo de intervención obtiene puntajes superiores al grupo control en el postest en todas las preguntas, a excepción de las preguntas 6 y 8 tal como se observa en la Figura 2. La pregunta 6 se refiere a sentimientos, y apunta a la capacidad de realizar inferencias en relación con los sentimientos de los personajes en el relato. La pregunta 8 apunta al tema del relato, lo que requiere que el evaluado sea capaz de integrar múltiples elementos del texto a fin de construir un tema a nivel global (Silva et al., 2014). En kindergarten, como se aprecia en la Figura 3, los niños del grupo de intervención obtienen en el postest resultados superiores al grupo control en todas las preguntas.

A partir de los resultados del pretest, los niños del grupo control se ubican en el nivel “adquisición” mientras que los del grupo de intervención están en el rango inferior del nivel siguiente (“en construcción/básico”). Posterior a la intervención, el grupo control pasa al nivel “en construcción/básico” mientras que el grupo de intervención avanza al rango inferior del nivel siguiente: “en construcción/avanzado”). En el caso de los estudiantes de kindergarten, ambos grupos se ubican en el nivel “en construcción/básico” al inicio del estudio, mientras que después de participar en los talleres, ambos avanzan al nivel siguiente (“en construcción/avanzado”) aunque el grupo intervención está en el rango superior de la categoría con 11.5 puntos, mientras que el grupo control se ubica en el rango inferior con 9.4 puntos en promedio.

Con el fin de estimar el tamaño de efecto de la intervención se calculó el d de Cohen para cada variable evaluada. En el caso de la competencia narrativa se obtuvo un valor de .45, lo que sugiere un tamaño de efecto medio, mientras que en el conocimiento del alfabeto el valor fue de .61, lo que también sugiere un efecto medio. Para ambas mediciones, este tamaño de efecto indica que un 69 % de los estudiantes en el grupo control se ubica por debajo de la media obtenida por el grupo experimental.

Figura 2.

Resultados por pregunta, competencia narrativa prekinder

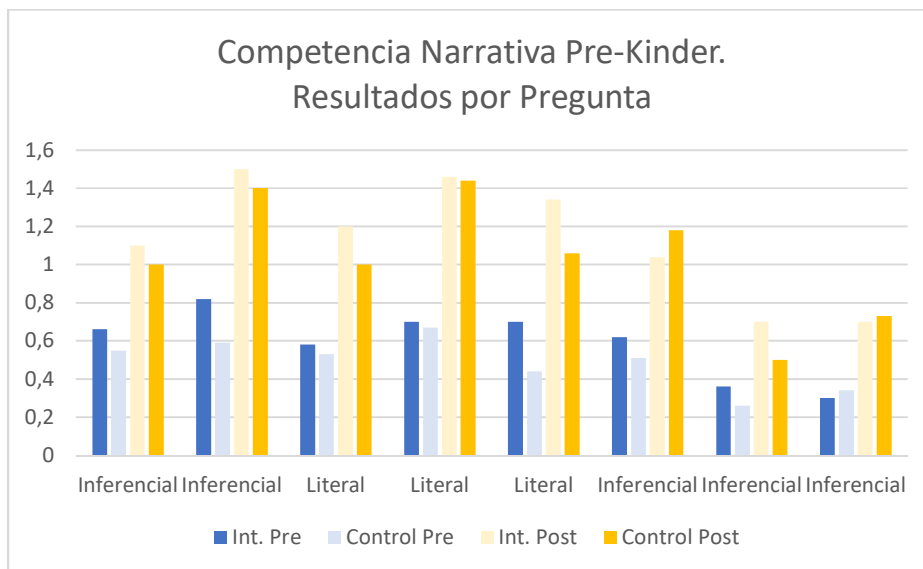
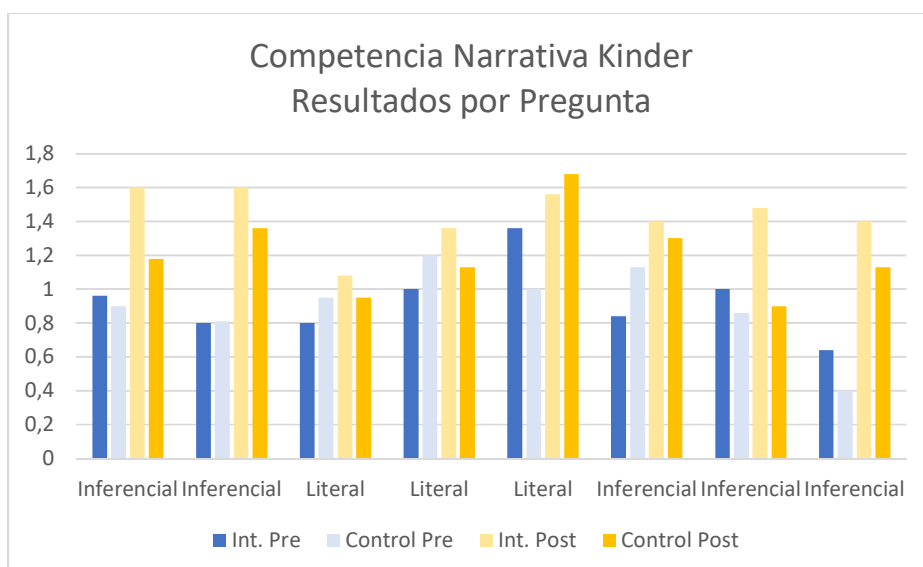


Figura 3.

Resultados por pregunta, competencia narrativa kinder



Discusión y conclusiones

Este estudio buscó determinar si los niños cuyos padres recibían capacitación para practicar la lectura compartida de cuentos con sus hijos, a través de talleres grupales de práctica guiada, obtenían un mejor desempeño en habilidades de alfabetización predictoras de la comprensión lectora, como la competencia narrativa y el reconocimiento de las letras del alfabeto. El desarrollo de estas dos habilidades a través de actividades de alfabetización familiar constituye una ventaja importante para el aprendizaje lector, ampliamente documentada en la literatura. En comparación con el grupo control, los niños cuyos padres se capacitaron para leerles cuentos obtienen resultados superiores al finalizar la intervención, y estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas tanto para la competencia narrativa como para el conocimiento de las letras del alfabeto. Las mejoras se observaron tanto para niños de prekindergarten como kindergarten en el grupo de intervención, lo que sugiere que la lectura compartida, la conversación sobre el cuento y los juegos que los niños y sus padres o cuidadores realizan después de leer favorecen el desarrollo del conocimiento del alfabeto y las competencias narrativas, aún a una edad temprana como es prekindergarten. Asimismo, el hecho de que se obtuviera un tamaño de efecto medio para ambas habilidades sugiere que estos talleres son una intervención favorable en contextos en los que las familias tienen poco acceso a libros de cuentos, juegos, y sugerencias de actividades que representan oportunidades para apoyar el aprendizaje con sus hijos. Es necesario recordar que esta intervención a nivel familiar no busca intencionar la enseñanza de la competencia narrativa o el alfabeto, sino promover su desarrollo a través de interacciones que se dan en un contexto natural de apego emocional como es la lectura de cuentos, en el que ocurren intercambios verbales en torno a un texto. El hecho de que la lectura de cuentos se complemente con juegos que fomentan la expresión verbal de los niños es también un medio a través del cual los niños internalizan y luego emplean estructuras sintácticas más elaboradas, vocabulario más preciso, y relatos más complejos. Todo esto constituye un capital lingüístico valioso que les permitirá acceder al lenguaje escrito con una ventaja comparativa importante a la hora de aprender a leer y escribir.

Los resultados encontrados son consistentes con los reportados por intervenciones con familias de escasos recursos en otras regiones (Dickinson y Morse, 2019) y con un tamaño del efecto superior a los reportados en poblaciones desfavorecidas. Los resultados obtenidos en el presente estudio están alineados a hallazgos previos para niños chilenos (*e. g.*, Barra y McCabe, 2012), en los que también se han observado asociaciones entre competencias narrativas y otras habilidades de alfabetización emergente. Las mismas autoras también destacan una evolución de la competencia narrativa desde prekindergarten a kindergarten similar a la observada en niños hablantes del inglés y a la obtenida en este estudio. El presente estudio muestra cómo actividades tan sencillas como la lectura de cuentos en el entorno familiar puede contribuir positivamente al incremento tanto de la capacidad de recontar un relato como de identificar las letras del alfabeto, las que a su vez traen enormes beneficios más allá del período de adquisición de la lectura (Coloma, 2013; Paris y Paris, 2007; Grolig et al., 2019). Sin embargo, se requiere de mayores antecedentes acerca del ambiente familiar de lenguaje y alfabetización de las familias participantes, antes y después de la intervención, y de un seguimiento del desempeño de los estudiantes en su trayectoria escolar posterior para establecer conclusiones definitivas y generalizables.

Desde el punto de vista de la alfabetización inicial, la capacidad de identificar letras se ve favorecida por el contacto físico con los libros y las conversaciones que los padres inician con sus hijos (Dickinson y Morse, 2019; Cunningham y Zibulsky, 2014). En las capacitaciones, los adultos aprenden a dirigir la atención de los niños al texto impreso desde el inicio de la actividad de lectura. Comienzan por mostrar la portada del libro y en ella apuntan al título y autor, deteniéndose en cada palabra. De este modo, los niños van incorporando nociones tales como que las palabras están compuestas por secuencias de letras y que se separan dejando espacios en blanco entre cada una. A medida que van escuchando y observando el texto, es probable que reconozcan letras vistas en otros contextos (por ejemplo, la letra inicial de su nombre) y que asocien su forma al sonido que producen. Como la lectura de un mismo cuento se va repitiendo varias veces durante la semana, estos conceptos, formas y sonidos se van consolidando como aprendizajes adquiridos a partir de los cuales los niños van ampliando su conocimiento del lenguaje y su uso. En esta intervención, los padres y cuidadores se familiarizan también con juegos para trabajar explícitamente el lenguaje propio de cada cuento (por ejemplo, el vocabulario, estructuras sintácticas repetidas, etc.), lo que hace que las interacciones verbales ocurran en contextos lúdicos, activos, y seguros desde el punto de vista afectivo. Esto pudo haber impactado positivamente el desempeño de los niños en las habilidades de alfabetización evaluadas.

Las instancias de lectura compartida en el contexto familiar no solo potencian las habilidades de alfabetización; también se vinculan al desarrollo de la autorregulación (Kuhn, Willoughby, Vernon-Feagans y Blair, 2016), a la atención durante interacciones sociales (Tomasello, 2000), y a la comprensión verbal más compleja (Grolig et al., 2019). Una limitación importante del presente estudio es la cantidad de participantes y su delimitación a solo dos zonas geográficas de Chile. Si bien la muestra era bastante homogénea en cuanto a su nivel de vulnerabilidad, hay otras variables sociodemográficas no analizadas y que pueden ser tomadas en cuenta en estudios futuros. En ellos se podría determinar si existen diferencias asociadas al lugar donde se vive (urbano-rural, norte-centro-sur del país), a la etnia, y a la situación de ciudadanía de cada familia. La evidencia acumulada muestra importantes variaciones en los resultados obtenidos en una misma intervención con poblaciones diferentes (Dickinson y Morse, 2019). Esto último es especialmente interesante considerando los grandes cambios que la migración ha traído a la conformación de la sociedad chilena, y que puede mostrar variaciones en la manera en que se interactúa durante la lectura compartida de cuentos.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Informe de Resultados Estudio Nacional Lectura 2o básico*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LLECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JU L.pdf
- Aguilar, C.A.,(2014) Había una vez un niño que tenía su sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles. En: R. Barriga Villanueva (Ed.) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, pp. 283-310.
- Babayigit, S., Roulstone, S. and Wren, Y. (2021), Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *Br J Educ Psychol*, 91: 148-168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>

- Barone, C., Fougère, D. y Pin, C. (2021). Social origins, shared book reading, and language skills in early childhood: Evidence from an information experiment. *European Sociological Review*, 37(1), 18-31. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa036>
- Barra, G. y McCabe, A. (2013). Oral narrative skills of Chilean preschool children. *Imagination, Cognition and Personality*, 32(4), 367-391. <https://doi.org/10.2190/IC.32.4.d>
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). Predictividad del rendimiento de la lectura: El segundo año básico. *Psykhé*, 12, 29-36. <http://redae.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20433>
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. y 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. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000100001&lng=pt&tlng=es.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol 1: Theoretical models of human development (pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. y Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coloma, C.J. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442013000200010&lng=pt&tlng=es.
- Contreras, D. y Puentes, E. (2017) Inequality of Opportunities at Early Ages: Evidence from Chile, *The Journal of Development Studies*, 53:10, 1748 1764, [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00220388.2016.1262025](https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1262025)
- Cunningham, A.E. y Zibulsky, J. (2014). *Book Smart: How to develop and support successful, motivated readers*. New York: Oxford University Press.
- Demir-Lira, ÖE, Applebaum, LR, Goldin-Meadow, S, Levine, SC. Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Dev Sci*. 2019; 22:e12764. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Denton, C. A., Ciancio, D. J. y Fletcher, J. M. (2006). Validity, Reliability, and Utility of the Observation Survey of Early Literacy Achievement. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 8–34. <http://www.jstor.org/stable/4151799>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4ta ed.). SAGE.
- Dickinson, D. y Snow, C. (1987) Interrelationships among pre-reading and oral language skills in kindergarteners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)
- Dickinson, D. K. y McCabe, A. (1991). A social interactionist account of language and literacy development. En J. Kavanaugh (Ed.), *The language continuum* (pp. 1–40). Parkton, MD: York Press.

- Dickinson, D. y Morse, A. (2019). *Connecting through talk: Nurturing children's development with language*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Co.
- Diuk, B.G. y Ferroni, M.V. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37. <https://doi.org/10.16888/interd.2014.31.1.2>
- Espínola, V. (2011). Mapa de la efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios. Proyecto FONIDE N°: F511056-2010, MINEDUC. Recuperado de: <https://centroestudios.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Viola-Esp%C3%ADnola-UDP-F511056.pdf>.
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R. y Arends, L. (2021). Effects of Family Literacy Programs on the Emergent Literacy Skills of Children From Low-SES Families: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577–613. <https://doi.org/10.3102/0034654321998075>
- Gilkerson J, Richards JA, Topping KJ. The impact of book reading in the early years on parent–child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2017;17(1):92-110. <https://doi.org/10.1177/1468798415608907>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S.P. et al. Effects of preschoolers' storybook exposure and literacy environments on lower level and higher level language skills. *Read Writ* 32, 1061–1084 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9901-2>
- 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.
- Haden, C. A., Haine, R. A. y Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.295>
- International Reading Association (IRA) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children—A Joint Position Statement of the IRA and NAEYC*. Washington, DC.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Justice L.M., Pence K., Bowles R.B., Wiggins A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters *Early Childhood Research Quarterly*. 21: 374-389. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.Ecresq.2006.07.010](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.07.010)
- Kuhn LJ, Willoughby MT, Vernon-Feagans L, Blair CB. (2016). Family Life Project Key Investigators. The contribution of children's time-specific and longitudinal expressive language skills on developmental trajectories of executive function. *J Exp Child Psychol*. 148:20-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.03.008>. Epub 2016 Apr 18. PMID: 27101154.
- Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C. y Theakston, A. (2017). Early language development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio- economically disadvantage backgrounds: A Report for the Education Endowment Foundation. Institute of Education-London. London,

- UK: The Education Endowment Foundation & Public Health England. Retrieved from https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Law_et_al_Early_Language_Development_final.pdf
- Lervåg, A., Bråten, I. y Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development. *Developmental Psychology*, 45(3), 764-78. <https://doi.org/10.1037/a0014132>
- Lonigan, C. J., Escamilla, K. y Strickland, D. (2008). Impact of home and parent programs on young children's early literacy skills. In National Early Literacy Panel (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp.173–188). National Institute for Literacy.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a frog, and a dog*. New York, NY: Penguin.
- Mendive, S., Mascareño Lara, M., Aldoney, D., Pérez, J. C. y 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>
- Niklas, F., Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Orellana, P. y Melo, C. (2015). Dialect: Integrating technology and reading assessment to diagnose Spanish reading difficulties. *Journal of Literacy and Technology*, 16(1), 38-66. ISSN: 1535--0975. 37.
- Orellana García, P., Valenzuela Hasenohr, M. F., Pezoa Sandoval, J., & Villalón Bravo, M. (2022). Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en Niños Chilenos. *Psykhē (Santiago)*, 31(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067>
- Paris, A. H. y Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Paris, S.G. (2005), Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40: 184-202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Paris, A. H. y Paris, S. G. (2007). Teaching Narrative Comprehension Strategies to First Graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1–44. <http://www.jstor.org/stable/27739850>
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14, 489–505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Piasta, S. B., Purpura, D. J. y Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(6), 607-626. doi:<http://doi.org.proxy.cc.uic.edu/10.1007/s11145-009-9174-x>
- Pollo TC, Treiman R, Kessler B. Preschoolers use partial letter names to select spellings: Evidence from Portuguese *Applied Psycholinguistics*. 29: 195-212. <https://doi.org/10.1017/S0142716407080095>
- Rollins, P. R., McCabe, A. and Bliss, L. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. *Seminars in Speech and Language*, 21, 223-234. <https://doi.org/10.1055/s-2000-13196>

- Scheele, A. F., Leseman, P. P., Mayo, A. Y. y Elbers, E. (2012). The relation of home language and literacy to three-year-old children's emergent academic language in narrative and instruction genres. *The Elementary School Journal*, 112(3), 419-444.
- Sénéchal, M. y Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Silva, M., Strasser, K. y 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., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Research Council.
- Snow, C. E., Griffin, P. y Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Snow, C.E., Burns, M.S. y Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- Snowling M.J., Gallagher A. y Frith U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74:358-73. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402003>
- Stein, A. y Rosemberg, C.R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: Un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina [Col- laboration networks in family literacy situations with preschool children. A study with poor urban population from Argentina]. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108. <https://doi.org/10.16888/interd.2012.29.1.6>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H. y 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>
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1-2), 61-82. <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.012>
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K. y Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to Grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128>
- Treiman, R., Pennington, B. F., Shriberg, L. D. y Boada, R. (2008). Which children benefit from letter names in learning letter sounds? *Cognition*, 106(3), 1322-1338. [doi:https://doi.org.proxy.cc.uic.edu/10.1016/j.cognition.2007.06.006](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.06.006)
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96. <https://doi.org/10.3102/0034654310388819>

Villalón, M. (2016). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros años*. Santiago: Ediciones UC

Wasik, B.H. y Van Horn, B. (2012). The role of family literacy in society. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3–17). Routledge/Taylor & Francis Group.

Recibido: 15 de noviembre de 2021

Aceptado: 23 de agosto de 2022

Tabla 1.

Estadísticas descriptivas

	Grupo intervención	Grupo control
	M (SD)	M(SD)
	rango	rango
Competencia Narrativa (pre)	5.75 (3.46)	4.83 (3.21)
	0-15	0-13
Competencia Narrativa (post). 10.2 (2.92)	8.79 (3.33)	
	3-16	2-15
Alfabeto (pre)	5.17 (5.85)	3.49 (4.77)
	0-25	0-23
Alfabeto (post) 12.37 (8.07)	7.93 (6.23)	
	0-27	0-26

Tabla n. 2.

Estadísticas descriptivas según nivel.

	Grupo intervención	Grupo control
	M (SD)	M(SD)
	rango	rango

Pre-Kinder

Competencia Narrativa (pre)	4.7 (3.1)	3.9 (2.8)
	0-13	0-13
Competencia Narrativa (post)	9.1 (2.9)	8.7 (3.1)
	3-16	2-15
Alfabeto (pre)	3.14 (4.1)	1.9 (1.8)
	0-24	0-10
Alfabeto (post)	8.4 (6.2)	5.5 (3.7)
	0-26	0-18

Kinder

Competencia Narrativa (pre)	7.4 (3.8)	7.2 (3.3)
	1-16	1-13
Competencia Narrativa (post)	11.5 (2,7)	9.4 (3.4)
	4-16	3-14
Alfabeto (pre)	8.4 (6.5)	7.9 (6.6)
	3-25	1-23
Alfabeto (post)	17.5 (5.8)	14.3 (6.8)
	6-27	3-26
