

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Prácticas de lectura familiar y su relación en el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 años en una institución Educativa Privada de Surco

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

***Ilde Francesca Borrero Rojas***

Asesora:

***Sandoval Figueroa de Torres, Carmen Maria***

Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, Carmen María Sandoval Figueroa de Torres docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Prácticas de lectura familiar y su relación con el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de cinco años del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) Ildé Francesca Borrero Rojas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 08/04/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, lunes 08 de abril del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Sandoval Figueroa de Torres, Carmen Maria	
DNI: 10208151	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0003-3239-4158">https://orcid.org/0000-0003-3239-4158</a>	

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi esposo y a mi hija por su apoyo incondicional durante todo el proceso de mi tesis. Su comprensión y ayuda fueron fundamentales para lograr este importante logro académico.

También quiero agradecer a mi asesora, Mg. Carmen Sandoval, por su dedicación y compromiso en la asesoría de mi tesis. Ella ha sido más que una profesora, una verdadera inspiración en mi carrera académica. Agradezco su guía y apoyo no solo en el camino de la tesis, sino también en los diferentes cursos que he tomado con ella.



## RESUMEN

El objetivo de la tesis es analizar las prácticas de lectura en familia relacionadas al desarrollo de la conciencia fonológica. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Participaron en el estudio cinco familias con niños y niñas entre cinco y seis años de una institución educativa de nivel inicial de gestión privada. Se analiza la información a través de un análisis temático deductivo de codificación abierta. Los resultados muestran que los padres de familia tienen prácticas de lectura variadas informales y formales. Como estrategias informales los padres utilizan la lectura compartida, la narración de historias, el cantar canciones y los juegos de rimas, principalmente. Como estrategias formales los padres utilizan los juegos de sonidos de letras y los espacios en donde enseñan a escribir las letras a sus hijos. El estudio concluye que todas las familias cuentan con prácticas de lectura en familia siendo la lectura compartida la más utilizada. Se discute la relación de estos resultados con el desarrollo de habilidades de lenguaje oral, el conocimiento de vocabulario y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, así como futuras líneas de investigación.

*Palabras claves: conciencia fonológica, lectura familiar, lectura compartida, educación inicial*



## ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze family literacy practices related to the development of phonological awareness. This research has a descriptive qualitative approach. Five families with children between 5 and 6 years old from a private kindergarten educational institution participated in the study. The information was analyzed through a deductive thematic analysis of open coding. The results show that parents have varied informal and formal reading practices. As informal strategies parents use shared reading, storytelling, singing songs and rhyming games. As formal strategies, parents use letter-sound games and spaces where they teach their children to write letters. The study concludes that all families have family literacy practices, with shared reading being the most used. The relationship of these results with the development of oral language skills, vocabulary knowledge and the development of phonological awareness skills are discussed, as well as future lines of research.

*Key words: phonological awareness, family reading, shared reading, early education*



## Índice

RESUMEN.....	3
ABSTRACT .....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACION .....	9
CAPÍTULO 1.....	9
Conciencia fonológica .....	9
1.1 Conceptualización y secuencia del desarrollo de la Conciencia Fonológica .	9
1.2 Niveles de Conciencia Fonológica.....	11
1.3 Actividades que desarrollan la conciencia fonológica en niños de educación inicial	14
CAPÍTULO 2.....	20
Prácticas de lectura en familia.....	20
2.1 El desarrollo de la conciencia fonológica y las prácticas de lectura en familia. .	20
2.2 Prácticas de lectura en familia.....	26
PARTE II: DISEÑO METODOLOGICO.....	32
2.1 Enfoque y tipo de investigación.....	32
2.2 Planteamiento y problema de la investigación .....	33
2.3 Categorías de la investigación .....	33
2.4 Informantes de la investigación .....	34
2.5 Técnicas e instrumentos de recojo de la información.....	34
2.6 Procedimiento para la organización, procesamiento y análisis de la información.....	35
2.7 Procedimientos para asegurar la ética de la investigación.....	36
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	37
3.1 Categoría 1: Tipos de Interacciones padres e hijos.....	37
3.2 Categoría 2: Recursos familiares ligados a la lectura familiar.....	40
3.3 Categoría 3: Tipos de estrategias que utilizan los padres con sus hijos .....	42
CONCLUSIONES.....	51
RECOMENDACIONES .....	53
REFERENCIAS .....	54
ANEXOS.....	61
Lista de códigos.....	61
Matriz de análisis y codificación .....	63

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis busca analizar las prácticas de lectura en los hogares de niños y niñas de 5 años de una institución educativa inicial privada relacionadas al desarrollo de la conciencia fonológica. El estudio parte de un interés personal por conocer las prácticas de lectura en los hogares de niños de 5 años que acuden a esta institución educativa privada y como estas prácticas de lectura que realizan en sus hogares los apoyan en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica. Autores como Højen et al. (2022) muestra la influencia que existe entre los entornos tempranos de alfabetización en el hogar y el desarrollo de habilidades de alfabetización que alcanzan los niños de educación inicial. La investigación hace hincapié en que el desarrollo de habilidades lingüísticas tempranas como la conciencia fonológica predicen las habilidades lingüísticas y de lectura en los siguientes años de escolarización.

En cuanto a los antecedentes de esta investigación no se encontraron muchas investigaciones en Latinoamérica sobre prácticas de literatura en familia. Por lo cual, se investigó antecedentes en otros países como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Finlandia, Italia, Korea, etc. En la mayoría de los antecedentes se toma el modelo de alfabetización en el hogar de Sénéchal y LeFvre (2002) para explicar los tipos de actividades que se dan dentro de las prácticas de lectura en el hogar. Por tal motivo, se decidió tomar este modelo como referencia y caracterizar el tipo de actividades que utilizan los padres de familia entrevistados relacionadas con las prácticas de lectura en familia.

Este modelo de alfabetización en el hogar de Senechal y LeFevre (2002) resumen dos aspectos importantes que se dan dentro de la alfabetización en el hogar, el primer aspecto que mencionan son las denominadas actividades informales como lectura compartida o narrar historias. El segundo aspecto tiene que ver con actividades formales como hablar de letras y sus sonidos. De acuerdo, con los autores estos dos tipos de actividades se encuentran relacionadas con el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente, dentro de los cuales se incluye el desarrollo de la conciencia fonológica.

Un antecedente importante de este estudio fue el realizado por Bogozzi, Vettor e Incognito (2023), los cuales realizaron una recopilación de investigaciones que ponen en evidencia la relación existente entre la alfabetización en el hogar de niños que acuden a educación inicial y el desarrollo de habilidades de alfabetización emergentes. El primer estudio longitudinal que presentaron fue el de Sénéchal y LeFevre (2014) citado por Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) en donde mostraron evidencia acerca del vínculo entre el entorno de alfabetización en el hogar en educación inicial y el posterior desarrollo de habilidades de lectura. El segundo estudio longitudinal que presentaron fue el desarrollado por Incognito y

Pinto (2021) citado Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) en donde se demostró el vínculo entre la alfabetización en el hogar y el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente. La investigación concluye que los niños con altos niveles de actividades relacionadas con alfabetización en el hogar eran más propensos a desarrollar habilidades en narración oral y de conciencia fonológica.

Una de las principales conclusiones de la investigación es que las prácticas de lectura utilizadas por los padres promueven el desarrollo de la conciencia fonológica cuando utilizan estrategias como: (i) lectura compartida con materiales como cuentos u otros materiales de lectura como los libros informativos (ii) disposición de los espacios para que el niño disfrute de la lectura y de otras actividades en familia (iii) ubicación del material para que el niño lo manipule de manera autónoma (iv) uso de narración de historias sobre experiencias personales y otras conversaciones como narración de eventos pasados (v) uso de canciones en el contexto de las rutinas diarias como por ejemplo, a la hora de dormir o en otras actividades cotidianas (vi) uso de juegos de rimas en situaciones cotidianas (vii) uso de preguntas comprensivas durante la lectura compartida (viii) uso de juego de sonido de letras de manera espontánea (ix) uso de espacios donde enseñan a escribir las letras.

El objetivo general de este estudio es analizar las prácticas de lectura en los hogares de niños y niñas de cinco años de una institución educativa inicial privada relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica. Los objetivos específicos son tres, el primero, describir las características de la interacción padres e hijos, el segundo, es identificar los recursos que utilizan los padres con sus hijos en la práctica de lectura familiar que promueven la conciencia fonológica y el tercero, es caracterizar las estrategias que utilizan los padres con sus hijos durante la lectura en familia que promueven la conciencia fonológica.

La metodología de esta investigación responde a un enfoque metodológico cualitativo, el cual según Creswell (2013) tiene como finalidad comprender los fenómenos que rodean al grupo de individuos que forman parte de la investigación y profundizar en sus experiencias y opiniones. Es decir, este enfoque permite al investigador conocer cómo se entiende o como los participantes perciben determinado fenómeno en un determinado lugar y tiempo. De esta manera, el investigador tiene la posibilidad de explicar de manera detallada diversos procesos complejos del conocimiento.

Además, el alcance del presente estudio es descriptivo porque describe ciertas características esenciales de conjuntos homogéneos de fenómenos de manera detallada a partir de la utilización de criterios de manera ordenada. Lo cual, permite al investigador establecer el comportamiento de los fenómenos en estudio, recoger información, sistematizarla y compararla con la de otras fuentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Por último, el análisis temático de la presente investigación es inductivo de codificación abierta. De acuerdo con Braun y Clarke (2006) en el análisis temático inductivo las categorías

a investigar derivan de la información recolectada a los informantes. Sin embargo, es necesario que el investigador este familiarizado con la teoría que aborda la investigación, así como, con el contexto al que va a estudiar, pues, de ello depende establecer categorías necesarias para responder al objetivo principal de la investigación.

A partir de ello, se decidió utilizar la técnica de "entrevista" y como instrumento la "guía semiestructurada". De acuerdo con Díaz, García, Martínez y Varela (2013) la técnica de entrevista permite propiciar un ambiente positivo de colaboración entre los informantes y el investigador, lo que facilita profundizar en temas de interés y obtener más información. Asimismo, el instrumento seleccionado (guía semiestructurada) se diseñó considerando las categorías y subcategorías de análisis con la finalidad de elaborar preguntas pertinentes y relevantes que permitan obtener la información necesaria para la presente investigación.

Para comprender mejor la investigación la tesis se divide en dos capítulos. El capítulo uno corresponde a: la conceptualización y secuencia del desarrollo de la conciencia fonológica, los niveles de conciencia fonológica y actividades que desarrollan la conciencia fonológica en educación inicial. El capítulo dos corresponde a: el desarrollo de la conciencia fonológica y las prácticas de lectura en familia y prácticas de lectura en familia que realizan los padres con sus hijos en el hogar.

Finalmente, es importante añadir que esta investigación contribuye a conocer las prácticas de lectura en familia de hogares latinoamericanos, pues existen pocas investigaciones en Latinoamérica sobre prácticas de lectura en familia. Además, esta investigación servirá para conocer la importancia de las prácticas de lectura en familia y su relación con el desarrollo de la conciencia fonológica como principal predictor para el desarrollo de la lectura y escritura.

## PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACION

### CAPÍTULO 1

#### Conciencia fonológica

##### 1.1 Conceptualización y secuencia del desarrollo de la Conciencia Fonológica

Este capítulo presenta diversas conceptualizaciones de conciencia fonológica, además se explica la secuencia del desarrollo de acuerdo con diferentes autores. En la literatura existen diversos enfoques que explican la conceptualización de la conciencia fonológica. A continuación, se presentan una recopilación de las diferentes concepciones de conciencia fonológica.

La conciencia fonológica es una habilidad que se va desarrollando de manera gradual a lo largo de los años de educación inicial y los primeros años de la educación primaria. Existe consenso en la literatura acerca de la conceptualización de conciencia fonológica, como la capacidad de una persona para reconocer, discriminar y manipular los sonidos de su lengua, y a su vez, ser consciente de que puede jugar con el lenguaje. Autores como Bizama et al. (2011) explican que el concepto de conciencia fonológica se utiliza para referirse al conocimiento consciente de que las palabras se componen de diferentes unidades de sonido.

Otro autor como Jiménez (2010) la define como la habilidad que permite al individuo reflexionar de manera consciente sobre los segmentos fonológicos de su lengua oral. De igual manera, Bravo (citado en Sastre-Gómez et al., 2016) destaca que la conciencia fonológica es el predictor más importante para el desarrollo de las competencias lectoras, abarcando desde la sensibilidad fonológica hasta la habilidad para reflexionar sobre el uso consciente de los segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, es un proceso metalingüístico que permite al niño identificar, segmentar y/o combinar de manera intencional las sílabas y sus respectivas unidades (Sastre-Gómez et al., 2016).

Por su parte, para los autores Nuñez y Santamarina (2014) la conciencia fonológica incluye la habilidad para operar segmentos de las palabras (análisis fonológico) y la habilidad para crear nuevas unidades aisladas (síntesis fonológica). Por otra parte, Defior y Serrano (2011a) explican que la conciencia fonológica a nivel oral tiene dos habilidades de procesamiento fonológico uno explícito en donde el niño reflexiona sobre los sonidos de las palabras y la manipulación de su significado y otro

implícito en donde el niño utiliza las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo.

Igualmente, autores como Frohlich et al. (2013) explican que la conciencia fonológica se centra en la capacidad del individuo en manejar de manera consciente y no consciente los sonidos formales de una lengua. Además, el mismo autor añade que las habilidades fonológicas en el lenguaje oral se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, la cual empieza desde el reconocimiento de los diferentes sonidos que distinguen las palabras, hasta otros más complejos que se dan cuando el niño logra segmentar las palabras y pronunciarlas, quitando o aumentando fonemas.

Por otra parte, diversas investigaciones acerca de la secuencia del desarrollo de la conciencia fonológica han demostrado que, en primer lugar, los niños a medida que crecen se vuelven cada vez más sensibles a los sonidos más pequeños de las palabras que escuchan. Autores como Anthony y Francis (2005) y Anthony et al. (2003) explican que los niños detectan o manipulan sílabas antes de detectar o manipular las consonantes iniciales (*onset*) así como la sílaba formada por consonantes y vocales posteriores (rima). Además, los niños manipulan *onset* y rimas antes que los fonemas individuales dentro de las palabras intrasilábicas. En segundo lugar, los mismos autores añaden que los niños identifican palabras con sonidos similares y diferentes antes de manipular sonidos dentro de las palabras. También, explican que los niños pueden mezclar información fonológica antes de adquirir la habilidad de segmentarla.

Al mismo tiempo, Ukrainetz et al. (2011) precisan que la secuencia del desarrollo de la conciencia fonológica comienza cuando el niño detecta el sonido, para luego pasar a la combinación de estos (sonidos) y más adelante a la segmentación de las unidades silábicas e intrasilábicas. De igual forma, Dessemontet et al. (2017) afirman que la secuencia del desarrollo de la conciencia fonológica comienza entre los tres y cuatro años cuando el niño detecta y manipula sílabas que le resultan acústicamente separables al momento de articular el sonido de la palabra. Luego, a los cuatro años empiezan a detectar los sonidos iniciales y finales de las palabras y a partir de los cinco a seis años, los niños comienzan a detectar unidades sonoras más pequeñas (fonemas).

Por último, Bizama, Aranciba y Sáez (2011) afirman que la conciencia fonológica se desarrolla a partir de los cuatro años con la conciencia silábica y culmina alrededor de los ocho años con el desarrollo de habilidades fonémicas.

En conclusión, se puede apreciar que la adquisición de la conciencia fonológica es un proceso progresivo y que toma tiempo en el desarrollo del niño. Asimismo, los autores muestran que el desarrollo de la conciencia fonológica se produce con mayor incremento a partir del segundo año de educación inicial (4 años) y el segundo grado de educación básica, periodo en el cual el niño desarrolla los procesos de lectura y escritura.

## **1.2 Niveles de Conciencia Fonológica**

Para que los niños desarrollen la lectura y escritura necesitan adquirir una serie de habilidades de oralidad complejas que se aprenden a través de los años, siendo una de las habilidades más importantes la conciencia fonológica (Bar-Kochva y Nevo, 2018). De acuerdo con la literatura la conciencia fonológica está conformada por tres niveles (Delfior & Serrano, 2011b). Estos niveles tienen diferente grado de complejidad de acuerdo con la unidad lingüística que se trabaje y a las tareas que se realicen de codificación y decodificación (Gutiérrez y Díez, 2015).

Uno de los tres niveles que conforman la conciencia fonológica es la denominada conciencia silábica, la cual permite al niño comprender que las palabras están conformadas por sílabas. Autores como Coloma, Cobarrubias y De Barbieri (2007) afirman que la conciencia silábica se adquiere en aproximadamente a los 4 años y no es necesario que el niño decodifique en unidades más pequeñas las palabras para que pueda desarrollar habilidades relacionadas con la sílaba. Son precisamente los juegos para descomponer palabras en sílabas lo que más atrae a los niños en esta etapa y les permite jugar con el lenguaje.

Asimismo, el niño desarrolla la conciencia silábica antes que los otros dos niveles de segmentación fonológica (conciencia intrasilábica y fonémica). En tal sentido, diversas investigaciones confirman que los niños manejan y reconocen con mayor facilidad la unidad silábica antes incluso de empezar a leer (Jiménez y Ortiz, 2000; Defior y Serrano, 2011b). Además, autores como Gutiérrez y Díez (2018) describen que a los 4 años los niños pueden manipular unidades silábicas, pero, hasta los 6 o 7 años no se encuentran preparados para manipular unidades más pequeñas, porque aún no conocen el alfabeto y eso limita que puedan reconocer las

consonantes. Los niños pueden estar familiarizados con los sonidos de sus nombres, sin embargo, esto no es suficiente para que puedan manipular todos los fonemas del alfabeto.

Además, Mermer y Willians (2015) destacan que la conciencia silábica está implicada en el concepto de palabra, es decir el conocimiento de la sílaba le facilita al niño comprender cómo funcionan las palabras que ve impresas en diferentes materiales lectores. Otro de los niveles que conforma la conciencia fonológica es la denominada conciencia intrasilábica, en este nivel el niño desarrolla la habilidad de reconocimiento de los sonidos iniciales y finales (*onset* y rima) de las palabras. Míguez-Álvarez et al. (2022) explican que esta habilidad es determinante para el posterior desarrollo de la lectura en lenguas opacas como el inglés, no obstante, en lenguas transparentes como el español la investigación es aún escasa.

Igualmente, es necesario mencionar que el *onset* es la parte de la sílaba que se encuentra conformada por un bloque de sonidos iniciales y la rima es una parte de la palabra que se encuentra conformada por la vocal y sus consonantes finales. Porta (2009) indica que tanto para los niños como para los adultos es más sencillo segmentar una palabra en sus componentes de *onset* y rima que en otros bloques, esto podría revelar de acuerdo con la autora que los niños en edad preescolar podrían ser conscientes de los sonidos intrasilábicos. Además, Marcotte y Hintz (2010) argumentan que los niños suelen ser conscientes de las unidades de sonido más grandes dentro de las palabras habladas, como los *onset* y rimas, antes de ser conscientes de las unidades de sonido más pequeñas, como los fonemas.

El tercer y último de los tres niveles que conforman la conciencia fonológica es la denominada conciencia fonémica. Autores como Carson (2017) resalta que el desarrollo de este nivel permite que el niño pueda descifrar palabras escritas y combinarlas, lo cual abre el camino al desarrollo de la fluidez lectora y a la comprensión de textos escritos. Por su parte, Kay Yopp y Stapleton (2008) explican que la conciencia fonémica permite descomprimir una palabra hablada en los diferentes sonidos que la conforman, añaden que la conciencia fonémica es el aspecto más difícil de la conciencia fonológica, pues abarca desde la conciencia de los fonemas hasta las unidades más grandes del lenguaje hablado.

De la misma manera, Defior y Serrano (2011b) resaltan la importancia que tiene la conciencia fonémica con respecto a los otros dos niveles de conciencia fonológica en la adquisición del lenguaje escrito, porque gracias a la conciencia fonémica el niño

adquiere la capacidad de asociar los fonemas con sus respectivos grafemas y a su vez combinarlos, dando paso al proceso de codificación necesario para la escritura. Además, la evidencia indica que la conciencia fonémica es uno de los predictores más potentes del aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo cual, la falta de conciencia fonémica se relaciona con las dificultades para el aprendizaje de la lectura. (Yopp y Yopo, 2000). Por ejemplo, cuando un niño no identifica un fonema con su respectivo grafema eso limita el proceso de codificación y, a su vez, le limita la identificación de la palabra.

Asimismo, se ha encontrado que los niños primero son conscientes de las unidades de sonidos más grandes como las sílabas y rimas, antes de ser conscientes de unidades de sonido más pequeñas, como los fonemas. En una investigación realizada por Paulson (2004) se determinó que entre el 50% y 40% de los niños de 4 años identifican los sonidos finales (rimas) y entre 40% y 50% identifican rarezas rítmicas. Con respecto a los fonemas, el estudio destaca que el 50% de los niños de 4 años completan las tareas al emparejar sonidos y entre el 35% a 55% completan tareas de rarezas sonoras y entre el 10% y 45% pueden realizar tareas de combinación de fonemas.

Por otra parte, autores como Suorti y Lipponen (2014) destacan dos investigaciones (Fox y Ruth, 1975 y Chaney, 1992) en las cuales se sostiene que los niños desde los 3 años pueden tener una conciencia de la estructura de los fonemas de una palabra, siempre y cuando la tarea sea diseñada para que su conocimiento sea explícito y la carga cognitiva no sea alta. En los dos estudios los niños de 3 años podían separar el 28% de los fonemas, a los 4 años separaban el 63%, a los 5 años el 78% y entre los 6 y 7 años el 90%. Se podría decir inferir, entonces, que los niños de 3 años van adquiriendo una sensibilidad fonológica que los prepara en habilidades para el inicio del desarrollo de la conciencia fonológica.

Igualmente, Gillion (2005) evidenció que los niños de 3 y 4 años con deficiencias en el habla podrían mejorar el nivel de conciencia de fonema cuando se les expone a la combinación de la conciencia fonémica con los sonidos del habla. En tal sentido, las tareas como la mezcla y segmentación de fonemas pueden tener efectos positivos en la adquisición de conciencia fonológica de niños de educación inicial, así como, en la capacidad de lectura posterior.

Piasta y Hudson (2022) argumentan que la conciencia fonológica es una habilidad particular y la conciencia fonética se refiere a un método de instrucción

fonético. La cual, destaca las conexiones entre la letra impresa y el sonido del habla. Además, añaden que tanto la conciencia fonológica como la conciencia fonética son distintos conceptos que se encuentran interconectados, pero, que pueden confundirse. Por ejemplo, la conciencia fonológica permite contar las sílabas en una palabra y la conciencia fonémica nos permite contar los sonidos del habla individuales.

En conclusión, los tres niveles que conforman la conciencia fonológica nos permiten comprender la complejidad del proceso de adquisición de la lectura y escritura.

### **1.3 Actividades que desarrollan la conciencia fonológica en niños de educación inicial**

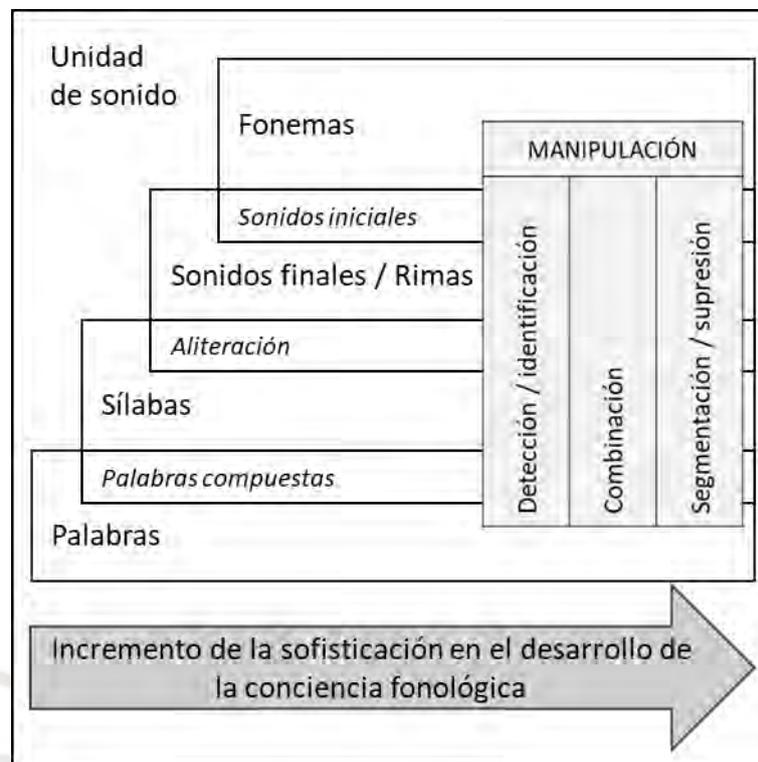
En este punto se presenta la revisión literaria sobre las actividades que desarrollan la conciencia fonológica. Anthony et al. (2003) afirma que la enseñanza inicial en conciencia fonológica debe centrarse primero en las unidades de sonidos más grandes que suelen ser más fáciles y luego, pasar a las unidades de sonido más pequeñas, esta secuencia ayudará a que el niño comprenda mejor la tarea y a manipular y segmentar mejor las unidades fonémicas.

De acuerdo con el National Early Literacy Panel (2008) el impacto en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica en los niños es mayor cuando se trabaja desde educación inicial. El estudio de Ukrainetz et al. (2009) explica que cuatro horas dosificadas de trabajo con los niños en actividades que desarrollen conciencia fonológica pueden ser muy efectivas. Además, los autores exponen la importancia de trabajar conciencia fonológica en grupos pequeños de estudiantes para adaptar mejor la enseñanza y supervisar el progreso por parte del docente.

Piasta y Hudson (2022) proponen una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica (ver figura 1). Partiendo de esta secuencia el docente podrá tomar la mejor decisión en el momento de elegir las estrategias de enseñanza, así como, la planificación de los contenidos a trabajar en el aula y los materiales que utilizará en las sesiones de enseñanza – aprendizaje. Por ejemplo, en el estudio realizado por Skibbe et al. (2016) concluyeron que la rima que es muy usada en primera infancia para desarrollar habilidades de sensibilidad fonológica muestra la asociación más débil con la adquisición posterior de lectura.

Figura 1.

## Desarrollo de la conciencia fonológica de los niños



Fuente: Secuencia didáctica propuesta por Piasta y Hudson (2022, p. 204). Traducido por la autora.

Diversos estudios como el de Arnaíz et al. (2002) han demostrado la eficacia de trabajar conciencia fonológica desde los primeros años de escolarización. Específicamente, este estudio trabajó con alumnos de 3 y 4 años demostrando que en ese periodo cronológico es necesario trabajar en la instrucción de los niveles de rima y sílaba para el desarrollo de habilidades metafonológicas.

Por otra parte, estudios como los de Ramos (2004) y Ramos y Cuadros (2003) con estudiantes de 5 años demostraron que es necesario trabajar el nivel fonémico para el desarrollo de habilidades fonológicas y la lectura de palabras y pseudopalabras. Además, Sánchez-Rivero y Fidalgo (2020) explican que de acuerdo con el nivel de conciencia fonológica que se trabaje es necesario elegir los materiales y actividades para los estudiantes. Por ejemplo, las autoras enfatizan la utilización de identificación y recuento para trabajar el nivel de rima y sílaba y la utilización de reglas de conversión con el uso de material manipulable para trabajar el nivel fonémico.

De la misma forma, Pullen y Justicia (2003) recomiendan que las actividades de conciencia fonológica deben integrarse a la cotidianidad del aula. No obstante, las autoras resaltan que es importante que sean actividades atractivas, significativas y agradables de tal manera que capten la atención del niño y que los ayude a estructurar la fonología del lenguaje oral. Algunas de las actividades que recomiendan para desarrollar es la conciencia de rima, así como actividades para desarrollar habilidades de segmentación y combinación. Específicamente, para el desarrollo de habilidades de segmentación y combinación recomiendan empezar utilizando sílabas antes de los 5 años y a partir de los 5 años recomiendan que se deben incluir actividades para desarrollar habilidades de rima y conciencia fonémica.

Además, Pullen y Justicia (2003) proponen actividades orientadas para promover las habilidades de rima como: leer en voz alta rimando, explicar el concepto de rima, clasificar rimas con objetos y crear un archivo de rimas con tarjetas. En el caso de las actividades para promover las habilidades de aliteración proponen actividades como: recitar oraciones con aliteración, juegos de palabras y clasificar las tarjetas según la imagen con su respectivo sonido. Con respecto a actividades para promover habilidades de combinación y segmentación las autoras proponen actividades de golpeteo de sonido con instrumentos, contar las sílabas o palabras al insertar cuentas y mezclar sonidos de palabras para crear rimas.

Bratsch et al. (2020) examinaron un programa de intervención de alfabetización denominado "intervención específica en lectura" (TRI) dirigido a maestros de jardín de infantes y primer grado. En donde se apoya a los maestros a comprender que habilidades están relacionadas con la adquisición de la lectura, específicamente este programa trabaja en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica y vocabulario.

En tal sentido, el programa TRI consta de tres niveles cada uno más complejo que el otro, el objetivo del programa es que los estudiantes lleguen a los niveles esperados entre 6 a 8 semanas de instrucción. En el primer nivel (*Pink*) el más bajo de todos los niveles el niño participa de actividades para el desarrollo de conciencia fonológica, semántica, decodificación, segmentación y combinación de dos o tres sonidos de vocales cortas. En el siguiente nivel (*blue*) el docente empieza a introducir palabras de cuatro a seis sonidos, en el siguiente nivel (*green*) empieza a introducir sonidos trabados y diferentes sonidos vocálicos largos. En el siguiente y último nivel

purpura el docente enseña a identificar de manera oral pedazos de sonidos, así como, a combinar y segmentar palabras cortas.

Por su parte, Phillips, Clancy y Lonigan (2008) proponen una serie de elementos claves para el contexto de la enseñanza de conciencia fonológica en educación inicial. El primer elemento que proponen es: la secuencia de enseñanza, en este punto los autores explican la importancia de que el docente planifique de manera detallada lo que se va a enseñar, es decir, el orden en que se va a enseñar toda la instrucción desde el material que se escoge para la sesión, así como, las actividades lúdicas, las estrategias de gestión de aula, la cantidad de tiempo y la intensidad de la instrucción, etc. El segundo elemento que proponen es: el ritmo, en este punto los autores enfatizan en la necesidad de establecer un ritmo rápido para mantener la atención de los estudiantes, además, añaden la necesidad de limitar la variabilidad de tareas para facilitar el aprendizaje y que no sea tan abrumador para el estudiante, también, enfatizan en la importancia de limitar las sesiones de conciencia fonológica en el desarrollo de una sola habilidad.

Un tercer elemento que proponen es el repaso sistemático. En este punto los autores exponen la necesidad de repasar de manera natural en las actividades cotidianas las destrezas, los conceptos y el vocabulario recién introducidos en las sesiones de aprendizaje. Por ejemplo, tener un centro de audición donde los niños se puedan grabar la voz, una biblioteca de aula para que trabajen con diferente material impreso, un centro de escritura donde puedan dibujar las letras que van aprendiendo y realizar demostraciones de diferentes palabras escritas en grupos, entre otros.

Un cuarto elemento al cual hacen referencia los autores es la práctica guiada con retroalimentación y la práctica con apoyo. Los autores explican que todos estos elementos se relacionan con nivel de apoyo que se le otorga al niño y el andamiaje, que se relaciona con la cantidad justa de apoyo que se le da al niño para que llegue a una respuesta correcta o realice una tarea de manera autónoma. Este apoyo puede venir de manera verbal, explícita o implícita, recordar al niño lo expuesto en clase o las indicaciones de la tarea después de producido un error.

Respecto a los padres, Robertson, Divers y Schaughency (2015) exponen como podrían estar contribuyendo al desarrollo de la conciencia fonológica de sus hijos de manera indirecta, a través de la mejora en el vocabulario. Una teoría importante sobre el desarrollo de la conciencia fonológica es que se encuentra impulsada por el vocabulario que el niño va aprendiendo (Metsala y Walley, 2011). En

tal sentido, los autores explican que al tener el niño mayor vocabulario impulsado por el factor ambiental que reciben desde el primer año de vida podrán desarrollar de manera precisa y más rápida habilidades de conciencia fonológica. Stadler y McEvoy (2004) mostraron en una investigación que los padres realizaban más referencias a los sonidos de las letras y a las rimas de las palabras cuando les leían a sus hijos libros de rimas y, de los diferentes sonidos del alfabeto, cuando les leían a sus hijos libros de cuentos. Con todo ello, los autores concluyen que es muy probable que los padres mejoren de manera indirecta la conciencia fonológica de sus hijos a través de interacciones con diferente material lector que potencien el desarrollo de vocabulario.

En esta misma línea, Mihai et al. (2015) señalan que la lectura de cuentos es una excelente oportunidad para enseñar conciencia fonológica a los niños. En las investigaciones realizadas por Justice et al. (2005) y Ziolkowski y Goldstein (2008) citados en Mihai et al. (2015) se encuentran evidencias de que la lectura de cuentos acelera las habilidades de rima y sonido inicial. Así, al integrar los cuentos a la enseñanza, esta se vuelve significativa para el niño y a la vez motivadora. En palabras de Mihai et al. (2015, p. 6), “...*las historias que se relatan dentro de las diferentes narrativas infantiles atrapan al niño en la sonoridad de sus palabras, de sus imágenes y las de sus personajes, volviéndola interesante y significativa para el niño*” [traducido por la autora].

Además, los autores plantean una serie de estrategias intencionadas que se deben tener presente al momento de realizar las sesiones de lectura de cuentos como: el tipo de libro, el componente de conciencia fonológica que se quiere desarrollar, el tiempo para la lectura de libros que se planifique, los intereses de los niños con respecto a la lectura y el uso del mismo libro varias veces para desarrollar diferentes habilidades de conciencia fonológica (Mihai et al., 2015).

Finalmente, Silinskas et al. (2017) sugiere que, a partir de la revisión de varias investigaciones de diferentes autores, existen dos tipos de instrucción que afectan al niño en sus resultados de alfabetización: (i) la interacción profesor – niño y (ii) la frecuencia con la que se realizan las actividades de alfabetización. Como evidencias presenta la investigación de Connor y autores en donde explican que las actividades frecuentes centradas en el código lingüístico en preescolar aumentaban el conocimiento del alfabeto y las habilidades de conciencia fonémica (Silinjsas et al., 2017, p. 323)

En conclusión, existen numerosas evidencias en la literatura que muestran la importancia de considerar las actividades que se trabajen en aula, la secuencia didáctica, la interacción con el niño y la participación de los padres desde el hogar para desarrollar la conciencia fonológica.



## CAPÍTULO 2

### Prácticas de lectura en familia

#### 2.1 El desarrollo de la conciencia fonológica y las prácticas de lectura en familia.

En este punto se presenta la revisión de evidencia en torno a la práctica de lectura en familia y su relación con el desarrollo de la conciencia fonológica. Autores como Højen et al. (2022) muestra la influencia que existe entre los entornos tempranos de alfabetización en el hogar y el desarrollo de habilidades de prealfabetización que alcanzan los niños de educación inicial. La investigación hace hincapié en que el desarrollo de habilidades lingüísticas tempranas como la conciencia fonológica predicen las habilidades lingüísticas y de lectura en los siguientes años de escolarización. Igualmente, la investigación muestra que existe una relación entre los indicadores de prosperidad socioeconómicos y el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana. Es decir, hace referencia a que los niños de educación inicial con un buen manejo de vocabulario, habilidades de comprensión lingüística, habilidades de rima y *onset* y el conocimiento del sonido de las letras con su respectiva grafía, tienen mejores oportunidades de tener éxito académico en las siguientes etapas de escolarización (Chetty et al., 2011 citado en Højen et al. 2022).

Højen et al. (2021) agrega que las habilidades lingüísticas que adquieren los niños de educación inicial predicen los logros educativos en los años posteriores. También, esta investigación demuestra la relación que existe entre la lectura compartida de libros en el hogar y el desarrollo de habilidades lingüísticas, la conciencia fonológica, el desarrollo de vocabulario y la comprensión de textos. Otro punto importante dentro de la investigación de Højen et al. (2021) es que se muestran hallazgos que relacionan el desarrollo de las habilidades de prealfabetización tempranas en niños de educación inicial con el denominado entorno de alfabetización del hogar. Este último término (alfabetización en el hogar) abarca una serie de variables relacionadas con el aspecto físico del entorno que crean los padres para los niños, las cuales aportan al desarrollo de habilidades de alfabetización temprana como la cantidad de libros que tienen en el hogar, las prácticas de crianza, la frecuencia y forma de compartir la lectura en familia, el uso de juegos de rimas y las visitas a bibliotecas infantiles (Fox y Mann, 2003 citado en Højen et al., 2021).

Además, Sénéchal y LeFevre (2002) citados en Højen et al. (2021) resumen dos aspectos importantes en las actividades educativas que se dan dentro de la alfabetización del hogar. El primer aspecto que mencionan son las denominadas

actividades informales como contar historias o la lectura compartida de libros. El segundo aspecto se refiere a las actividades educativas formales como hablar de las letras y sus sonidos. Estos dos aspectos, actividades formales e informales, se encuentran asociados directamente con el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en los niños.

Respecto a la lectura compartida, Lorio et al. (2022) sistematizaron evidencia que muestra la conexión entre la lectura compartida de libros que realizan los padres con sus bebés o niños, el desarrollo del lenguaje y el inicio de la lectura, en comparación con otras rutinas o actividades diarias. Por ejemplo, los autores muestran a través de una investigación realizada por Gros-Louis (2016, citado en Lorio et al., 2022) evidencia de que las madres responden con mayor frecuencia a las vocalizaciones de sus bebés durante la lectura compartida de libros en comparación con otras actividades como, por ejemplo, el juego con juguetes o títeres.

Igualmente, los autores encontraron evidencia en una investigación realizada por Sosa (2016, citado en Lorio et al., 2022) acerca de la interacción de padres e hijos con juguetes tradicionales y electrónicos, y la lectura compartida de cuentos. Concluyen que los padres expusieron a sus hijos a una mayor cantidad de palabras en el momento de la lectura compartida de cuentos, en relación con las demás actividades. Por lo cual, los autores sugieren que la lectura compartida de cuentos apoya al niño en el desarrollo de vocabulario, más que cualquier otra actividad.

Del mismo modo, Kucirkova et al. (2021) encontraron una serie de evidencias en donde se demuestra que la lectura compartida entre padres e hijos tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades como vocabulario, iniciación del lenguaje escrito y la alfabetización emergente, siendo uno de los componentes que se desarrolla dentro de ésta última, la conciencia fonológica.

Por su parte, Han y Neuhart-Pritchett (2014) recopilaron información acerca de los beneficios que tiene la lectura compartida entre padres e hijos y como está práctica de lectura se relaciona con el desarrollo de las habilidades de lenguaje oral, el conocimiento de vocabulario y la conciencia fonológica. Además, la investigación propone algunas prácticas y estrategias de lectura compartida entre padres e hijos como: lectura dialógica, conversación no directamente relacionada al texto y referencias impresas.

Con respecto a la lectura dialógica, el autor propone tres estrategias para promover la lectura compartida. La primera, hace referencia al uso de preguntas

interrogativas y preguntas abiertas, las cuales permiten al niño profundizar y reflexionar acerca del texto que escucha. La segunda estrategia es la denominada retroalimentación de información, la cual sirve para ampliar las respuestas del niño usando un lenguaje más formal. La tercera estrategia tiene como finalidad brindar comentarios positivos acerca del esfuerzo que ha realizado el niño durante el proceso.

En segundo lugar, acerca de la lectura en voz alta, Kristin y Ledger (2018) realizaron una investigación acerca de la práctica de lectura en voz alta entre padres e hijos en el hogar y su asociación con el desarrollo de habilidades cognitivas y de lectura. Los autores explican que la lectura en voz alta entre padres e hijos les brinda a los niños la oportunidad de desarrollar habilidades tempranas como la conciencia fonológica, para la adquisición de lenguaje y vocabulario. Además, Kalb y Ours (2014), Hutton et al. (2015), Sulzy y Teale (1987, citados en Kristin y Ledger, 2018) añaden que la lectura en voz alta activa las áreas del cerebro asociadas a las imágenes y a la comprensión narrativa, lo cual, prepara al niño para el comienzo de la lectura.

A su vez, Swanson et al. (2013, citado en Kristin y Ledger, 2018) evidencian los beneficios que tiene la lectura en voz alta entre padres e hijos sobre los resultados de evaluaciones de lenguaje y la alfabetización. Estos beneficios se comprobaron específicamente en áreas como: conciencia fonológica, correspondencia de letras (grafemas), comprensión lectora y vocabulario. Además, otras investigaciones como la de Rueda y Nakamoto (2011, citado en Kristin y Ledger, 2018) sugieren que los niños que participan en experiencias positivas de alfabetización en el hogar tienen más probabilidades de desarrollar habilidades de lectura de manera más temprana en comparación con los niños que no tuvieron esa experiencia.

En tercer lugar, con respecto a las prácticas narrativas Melzi, Mc Wayne y Ochoa (2020) realizaron un estudio acerca del compromiso de las familias y las prácticas narrativas en el hogar. En esta investigación se examinaron algunas características particulares discursivas que usan los padres con sus hijos como: leer libros juntos, conversaciones sobre experiencias personales y otras conversaciones que se dan en el contexto de las rutinas diarias. En consecuencia, la investigación demostró lo beneficioso de las prácticas narrativas en el hogar para el despliegue de las habilidades narrativas de los niños y para el desarrollo de las habilidades de lenguaje, incluyendo las habilidades de alfabetización temprana como la conciencia fonológica.

Asu vez, en la misma investigación se realizó una comparación entre padres latinos y padres europeos-americanos sobre la literacidad emergente en donde se concluye que las actividades de los padres latinos con respecto a actividades de alfabetización, como por ejemplo lectura de cuentos, se rigen de acuerdo con la cultura, el idioma y el rol del cuidador. En contraste con las madres europeas-americanas que tienden a construir juntos narraciones con sus hijos (lo que demanda una participación activa del niño), las madres latinas tienden a cambiar su rol dependiendo de la situación. De tal forma que a veces cumplen un rol narrativo y otras veces cumplen un rol de espectador. Esto genera que a veces el niño participe de manera mitigada (Melzi et al., 2011 citado en Melzi, Mc Wayne y Ochoa, 2020).

En la misma línea de investigación, en un estudio realizado por Durand (2011, citado en Melzi, Mc Wayne y Ochoa, 2020) se pudo demostrar que las actividades de literacidad en familia se relacionan con un puntaje elevado de los niños en lo que respecta a la alfabetización temprana en educación inicial, incluyendo la comprensión de textos a partir de las lecturas que escuchan y las interpretaciones de las ilustraciones, la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras, el aumento de vocabulario y la lectura de palabras más conocidas.

De igual manera, por Niklas y Schneider (2017) realizaron un programa de intervención de grado no intensivo para mejorar la lectura en familia y las competencias lingüísticas de 125 niños alemanes con edades promedio de 5,5 años del último año de educación inicial. En cuanto, a las familias se les ofreció participar en sesiones de lectura por las tardes y en sesiones individuales, además, se le evaluó antes y dos veces después a los niños de las familias participantes en competencias lingüísticas y en actividades referentes a lectura en familia. Los resultados arrojaron que las familias del grupo de intervención mejoraron en la promoción de actividades en el hogar con respecto a lectura familiar y los niños de estas familias mostraron un mayor desarrollo en conciencia fonológica, en comparación con el otro grupo de niños de las familias del grupo de no intervención.

Por otra parte, autores como Leyva, Sparks y Reesse (2012) realizaron una comparación acerca de un contexto particular de conversación denominado “recordar” el cual, implica hablar acerca de eventos pasados. Los autores parten de la premisa que “recordar” y “leer libros” son contextos poderosos en que los padres pueden tener “conversaciones de alta calidad” con sus hijos. En la investigación los autores usan el término “conversaciones de alta calidad” para referirse a las características

particulares del habla relacionadas con oraciones elaboradas, mayor frecuencia de preguntas y conversaciones metalingüísticas, a partir del lenguaje usado en la conversación. Los investigadores demostraron que los padres utilizan “conversaciones de alta calidad” cuando recuerdan eventos pasados y leen libros con sus hijos. Estas características destacan están relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica.

Con respecto a la promoción de prácticas narrativas desde la escuela, Roberts y Rochester (2021) examinaron la eficacia en una serie de talleres dirigidos a promover las prácticas de alfabetización en el hogar y mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas y de conciencia fonológica en niños de preescolar. Este programa a diferencia de otros que han centrado el trabajo con las familias específicamente en actividades de alfabetización como la lectura de libros o reconocimiento del alfabeto tuvo como premisa combinar las mismas prácticas (alfabetización como la lectura de libros o reconocimiento del alfabeto) con otras prácticas relacionadas con actividades cotidianas como: la compra de comestibles, la preparación de comidas, la hora del baño, etc. De tal forma, que se puedan tomar estas interacciones cotidianas que se dan en el día a día de manera natural como sitios para el aprendizaje auténtico de alfabetización. Los resultados de la investigación arrojaron que los niños de las familias que participaron de los talleres mostraron una mejora representativa en habilidades como: reconocimiento de la letra impresa y su respectivo sonido, así como, en la comprensión lectora y habilidades relacionadas con la conciencia fonológica.

Por otra parte, autores como Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) realizaron una recopilación de investigaciones que ponen en evidencia la relación existente entre la alfabetización en el hogar de niños que acuden a educación inicial y el desarrollo de habilidades de alfabetización emergentes, en la cual se incluye el despliegue de habilidades de conciencia fonológica, con el posterior desarrollo de habilidades en lectura y escritura en las siguientes etapas de escolaridad. La primera investigación que presentan los autores fue la desarrollada por Kim et al. (2015) citado en Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) en donde se recogió información de estudiantes de 4,5 años de edad acerca de actividades de alfabetización en casa, encontrando que predecía el desarrollo de habilidades de vocabulario y habilidades de decodificación en educación inicial.

También, presentaron dos estudios longitudinales. El primero es un estudio desarrollado por Sénéchal y LeFevre (2014) citado por Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) en donde mostraron evidencia acerca del vínculo entre el entorno de alfabetización en el hogar en educación inicial y el posterior desarrollo de habilidades de lectura en inglés. El segundo estudio longitudinal fue el desarrollado por Incognito y Pinto (2021) citado Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) en donde se demostró el vínculo entre la alfabetización en el hogar y el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente. La investigación concluye que los niños con altos niveles de actividades relacionadas con alfabetización en el hogar eran más propensos a desarrollar habilidades en narración oral y de conciencia fonológica.

Los autores también muestran investigaciones como la de Pinto et al., (2012) citado en Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) en ortografías como la italiana (lengua transparente como el español) en donde se ha revelado la conexión entre la alfabetización en el hogar de niños que acuden a educación inicial y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica. Además, esta investigación informa acerca de la estrecha relación entre el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica y el desarrollo posterior de la lectura en lenguas transparentes como el español y el italiano.

Por último, los mismos autores informan sobre un estudio longitudinal realizado por Inoue et al. (2018) citado en Bogozzi, Vettor e Incognito (2023) en donde se muestra la relación entre el entorno de alfabetización en el hogar y el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente (incluyendo la conciencia fonológica) en educación inicial y la posterior adquisición de habilidades lectoras en niños de escuelas primarias canadienses.

En síntesis, existe una relación positiva entre las prácticas de lectura en familia y el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial, especialmente con respecto al desarrollo de vocabulario, reconocimiento de letras impresas y sus respectivos sonidos y al desarrollo de habilidades de onset y rima. Además, la lectura en familia les brinda oportunidad a los niños de desarrollar habilidades de conciencia fonológica como reconocimiento, discriminación y manipulación de los sonidos de su propia lengua. Finalmente, la lectura en familia potencia el lenguaje oral sobre todo a lo concerniente del despliegue léxico gracias a las oportunidades de conversación entre padres e hijos que trae consigo el compartir lectura en familia.

## 2.2 Prácticas de lectura en familia

En la revisión de evidencias acerca de las prácticas de literatura en familia se han encontrado diferentes investigaciones que exploran la eficacia de diversas prácticas que realizan los padres con sus hijos en el hogar y que promueven la mejora de las habilidades básicas de alfabetización en niños de educación inicial. Es el caso de un estudio de doctorado realizado por Derby, Angus y Gail (2020) donde se examinó la eficacia de diversas practicas de lectura en el hogar para el éxito de la alfabetización temprana, específicamente en dos habilidades: la conciencia fonológica y el desarrollo de vocabulario. En el estudio se recopilaron varios datos de ocho niños y sus familias a lo largo de 12 semanas utilizando un enfoque cruzado que permitió mostrar de manera más detallada cada parte de la intervención, específicamente en lo referente a las prácticas de literacidad que utilizaban las familias y cómo éstas se relacionaban con el desarrollo de habilidades de alfabetización.

En concordancia, los investigadores trabajaron con las familias a partir de las prácticas de literatura que realizaban en sus hogares tales como: lectura compartida de libros, preguntas abiertas en conversaciones cotidianas, ofrecer información adicional cuando el niño realiza alguna pregunta de su interés y realizar conversaciones de acontecimientos familiares. La investigación mostro que cuando las familias realizan actividades de lectura compartida con sus hijos, las habilidades de alfabetización emergente (dentro de las cuales se incluyen las habilidades de conciencia fonológica y el conocimiento de vocabulario) de los niños se incrementan, así como, la motivación para leer diferente material lector.

Por otro lado, Lengart y Lingel (2023) explican que dentro del Modelo de alfabetización en el Hogar de Sénéchal y LeFvre (2002, citado en Lengart y Lingel, 2023) se distinguen dos clases de experiencias de alfabetización: las informales y las formales. La primera, expone al niño al lenguaje escrito a través de actividades como la lectura de libros de cuentos y la segunda, se refiere a cuando a los padres enseñan de manera directa el lenguaje escrito a través de enseñar a escribir letras o palabras. Además, el modelo revela que la lectura de cuentos predice la mejora en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en los niños y la enseñanza de las letras tiene gran beneficio en el desarrollo de habilidades de codificación y decodificación.

Asu vez en la investigación realizada por Chen et al. (2020) se plantea que los padres pueden usar los dispositivos móviles como las tabletas para fomentar la

alfabetización emergente, especialmente en aquellos dispositivos que tienen pantallas táctiles. Muchos de estos dispositivos cuentan con aplicativos para que los niños pequeños practiquen habilidades de alfabetización como leer libros a partir de la visualización de las imágenes que acompañan al texto. Una serie de estudios han demostrado que el uso guiado por los padres de los dispositivos móviles en niños de preescolar se relaciona con el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente como el conocimiento de las letras y sus respectivos sonidos (conciencia fonológica), la comprensión oral, la escritura de nombres y el desarrollo de vocabulario (Anderson et al., 2001; Clark & Rumbold, 2006 citado en Chen et al., 2020).

También, investigaciones como las de (McManis & Gunnewig, 2012; Neumann & Neumann, 2014 citado en Chen et al., 2020) han demostrado que los padres pueden utilizar las tabletas como una herramienta para fomentar el desarrollo de habilidades de alfabetización en niños de educación inicial como, por ejemplo, entablar diálogos a partir de los personajes de las historias o compartir anécdotas o sucesos a partir de las historias que escuchan. Autores como (Korat & Or, 2010; Korat, Shamir y Arbiv, 2011; Neumann & Neumann, 2017 citado en Chen et al., 2020) esperan que el uso en el hogar de dispositivos de pantalla táctil pueda mejorar el entorno de alfabetización en el hogar.

Por otro lado, DesJardin, et al. (2023) explican que los padres que hacen preguntas abiertas le dan la oportunidad al niño de ampliar sus habilidades de alfabetización. Además, la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2012 citado en DesJardin, et al., 2023) destacan esta actividad como una de la más importantes para el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente. En la misma investigación reportan de otros estudios que los padres que leen a menudo a sus hijos son más propensos a involucrar a los niños en actividades de literacidad y a que utilicen estrategias de lectura. Además, tienden a estimular al niño a profundizar en las ideas acerca de las historias que escuchan y a utilizar estrategias de alfabetización como: preguntas abiertas y lectura de imágenes (Cleave et al., 2015; 2023; Sénéchal & LeFevre, 2002 citados en DesJardin, et al., 2023, p. 190).

Asimismo, autores como Simmons et al. (2021) realizan un estudio longitudinal acerca de las experiencias de alfabetización en el hogar y su relación con el desarrollo del lenguaje y la lectura temprana de palabras. Los autores tomaron el modelo de alfabetización del hogar (Sénéchal y LeFever, 2002) en el cual, se clasifican las experiencias de alfabetización en el hogar en dos categorías. La primera categoría

tiene relación con “la letra impresa” y son descritas dentro del modelo como “relacionadas con el código impreso”. En esta categoría algunas de las prácticas que utilizan los padres en el hogar fueron jugar con el niño a identificar letras de los letreros que ve en la calle y practicar con el niño el uso de las palabras que se usen con mas frecuencia. La segunda categoría tiene relación con el significado que transmite el texto, es decir, estas experiencias son las relacionadas con el significado de las palabras. En esta categoría algunas de las prácticas que utilizan los padres en el hogar fueron: (i) la lectura compartida (ii) discutir la información de un texto de no ficción (iii) predecir los sucesos de alguna historia.

Con respecto a las experiencias de alfabetización en el hogar y la conciencia fonológica los autores revelan que en una discusión reciente sobre el modelo de alfabetización del hogar (Sénéchal, 2017 citado en Simmons et al., 2021) se sugiere que podría haber una relación indirecta entre las experiencias de alfabetización en el hogar relacionadas con la codificación de las palabras y la conciencia fonológica, pues, el conocimiento de la correspondencia grafema -fonema y el desarrollo temprano de habilidades de codificación están relacionadas con la mejora en las habilidades fonológicas. También, explican que las experiencias que tengan los niños en sus hogares en actividades que impliquen la rima de palabras o la aliteración de las palabras cuando se habla (estrategias sonoras) ayudan de manera directa al conocimiento fonológico.

Para autores como Medawar et al. (2021) el entorno de alfabetización en casa está compuesto por las experiencias, actitudes y materiales con los cuales el niño interactúa en su hogar. Además, los autores apoyan la idea de que la lectura compartida esta asociada con el desarrollo de lenguaje durante los tres primeros años de vida del niño. También, Tabullo y Gago-Galvano (2021, citado en Medawar et al. (2021) explican que las creencias de alfabetización de los padres son mucho más importantes incluso que la lectura compartida para la adquisición de habilidades lingüísticas de los niños. Incluso los autores afirman que las creencias de los padres (actitudes, valores y percepciones de los padres sobre el desarrollo de lenguaje de sus hijos) se relacionan con el entorno de alfabetización en el hogar, pues los resultados demuestran que los padres que tienen actitudes positivas en cuanto a prácticas de alfabetización en el hogar tienden brindar mejores oportunidades de alfabetización a sus hijos.

Por otro lado, autores como Grieshaber et al. (2011) mencionan que las primeras investigaciones sobre prácticas de alfabetización en el hogar se centraban en la lectura compartida de libros, como la practica más usada en las familias, no obstante, los estudios recientes consideran que las practicas usadas de alfabetización en el hogar son más diversas y complejas (Weigel et al., 2005 citado en Grieshaber et al., 2011). Autores como Burgess et al. (2002, citado en Grieshaber et al., 2011) indican que los entornos de alfabetización en el hogar influyen de diversas formas en el desarrollo de habilidades de alfabetización de los niños. Estos autores investigaron a partir de una muestra de 97 niños los entornos de alfabetización en el hogar y concluyeron que estos entornos se clasifican en limitantes, pasivos y activos y las combinaciones de estos. En la categoría limitante los autores identificaron los siguientes recursos: (i) la educación de los padres, (ii) la ocupación de los padres, así como (iii) las características específicas en relación con los padres (inteligencia, habilidades lingüísticas, capacidad lectora y la actitud hacia la educación). En la categoría pasiva se identificaron recursos a partir del aprendizaje indirecto de los modelos (los padres). En este aspecto se tuvieron en cuenta recursos como que los niños vean leer a sus padres. En la categoría activo se tuvieron en cuenta factores a partir de la participación de los padres en actividades para el desarrollo de habilidades lingüísticas como la lectura compartida y el juego de rimas.

Mas adelante Weigel et al. (2005, citado en Grieshaber et al., 2011) cambiaron los términos utilizados por Burgess et al. (2002, citado en Grieshaber et al., 2011) limitador, activo y pasivo por los términos (i) demografía parental (ii) hábitos de lectoescritura parental y (ii) actividades generales de alfabetización y añadió una cuarta categoría “las creencias lectoras de los padres”. Estas creencias giran en torno a las actitudes y creencias que tienen los padres respecto al desarrollo de habilidades de alfabetización de sus hijos. A partir de esta cuarta categoría, los autores realizaron un estudio en una muestra de 85 padres y 56 profesores de jardín de infantes y los resultaron confirmaron una relación positiva entre las creencias, hábitos y actividades de los padres y profesores y el desarrollo de habilidades de alfabetización en los niños.

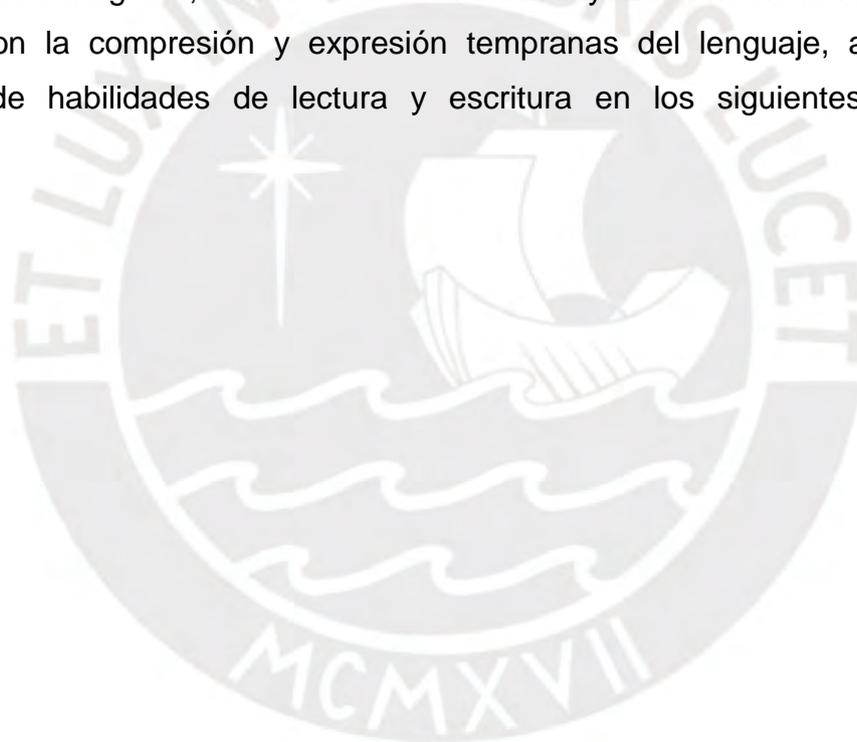
Mas tarde Van Stenssel (2006, citado en Grieshaber et al., 2011) definió las categorías de manera más específica y tomo en consideración el valor cultural de las prácticas de alfabetización en familia. A partir de la definición de las categorías Van Stenssel (2006, citado en Grieshaber et al., 2011) realizo un estudio a partir de una muestra de 116 niños y sus padres pertenecientes a distintas culturas. La primera

parte del cuestionario constaba de diferentes preguntas acerca de actividades específicas de alfabetización que usaban en el hogar como: lectura de libros, lectura de periódicos, lectura de folletos publicitarios, elaboración de la lista de compra de la semana, redacción de cartas y postales y el uso de la computadora. La segunda parte del cuestionario se centró en preguntar acerca de las actividades específicas que hacían con sus hijos como: la lectura compartida de cuentos la narración oral de cuentos o historias de la vida diaria, las visitas a las bibliotecas, mirar con sus hijos programas de televisión que tengan como fin la alfabetización del niño, cantar canciones, realizar rimas. Los resultados mostraron que la mayoría de las familias sin diferencia cultural están expuestas en sus hogares a actividades de alfabetización.

Por su parte, Soto-Ramírez, et al. (2022) presenta en su investigación varios estudios realizados en Chile en donde se muestra la relación entre las practicas maternas y el desarrollo de habilidades de alfabetización. El primer estudio que presentan es el realizado por Mendive et al. (2017, citado en Soto-Ramírez et al., 2022) en donde a partir de una muestra de 989 familias chilenas se mostró la relación entre las practicas maternas como: identificación de letras, exposición a textos en el hogar, lectura compartida y otro material lector y el desarrollo de habilidades de alfabetización emergentes, específicamente en el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo de los niños. Asimismo, Coddington et al. (2014, citado en Soto-Ramírez et al., 2022) encontraron que además de la estimulación de habilidades de prealfabetización, las prácticas de estimulación cognitiva por parte de los cuidadores primarios como los padres, el nivel socioeconómico y el nivel de educación materna influyen en el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente de los niños que acuden a educación inicial.

Finalmente, las prácticas de alfabetización en el hogar se encuentran influenciadas por diferentes factores algunos más complejos que otros, los cuales, se miden a partir de los recursos que utilizan los padres con sus hijos en el hogar como, por ejemplo, la lectura compartida de libros, actividades de narración oral, juegos de canciones y rimas, etc. Una definición amplia de las prácticas de lectura en el hogar explica la diferenciación del resultado de adquisición de vocabulario en bebés y describe más adelante el interés de los niños en actividades de prealfabetización en educación inicial (Mascarenhas et al., 2017). Asimismo, la lectura compartida es considerada por la literatura como un factor decisivo para promover habilidades de alfabetización emergente en los niños.

Además, las investigaciones como las expuestas en el capítulo 2 del marco teórico han prestado especial atención en el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente, especialmente en relación con el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica como predictor futuro de habilidades de lectura y escritura. Los efectos de la conciencia fonológica han sido fuertemente estudiados (capítulo 1 del marco teórico) pues se relaciona con el desarrollo de habilidades tempranas de alfabetización a través de actividades como lectura compartida, juegos de rimas, canciones, narración oral, lectura en voz, entre otros. Los estudios sobre prácticas de lectura en el hogar revelan que la lectura regular sea oral o compartida desarrollan habilidades lingüísticas y de alfabetización tempranas cuando se realiza de manera regular a partir de los 8 meses en bebés (Mascarenahs et al., 2017). Por último, la alfabetización emergente, dentro de la cual se incluye la conciencia fonológica, se relaciona con la comprensión y expresión tempranas del lenguaje, así como, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los siguientes grados de escolaridad.



## PARTE II: DISEÑO METODOLOGICO

### 2.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación responde a un enfoque metodológico cualitativo, el cual según Creswell (2013) tiene como finalidad comprender los fenómenos que rodean al grupo de individuos que forman parte de la investigación y profundizar en sus experiencias y opiniones. Es decir, este enfoque permite al investigador conocer cómo se entiende o como los participantes perciben determinado fenómeno en un determinado lugar y tiempo. De esta manera, el investigador tiene la posibilidad de explicar de manera detallada diversos procesos complejos del conocimiento.

Asimismo, Hernández, et al., (2014) explican que los investigadores que utilizan una metodología cualitativa empiezan por examinar el mundo social. Este proceso le permite al investigador desarrollar una teoría fundamentada coherente con los datos observados. Por esta razón, el enfoque cualitativo se basa más en la descripción y explicación de los hechos para generar perspectivas teóricas que van de lo particular a lo general.

Además, el alcance del presente estudio es descriptivo porque, describe ciertas características esenciales de conjuntos homogéneos de fenómenos de manera detallada a partir de la utilización de criterios de manera ordenada. Lo cual, permite al investigador establecer el comportamiento de los fenómenos en estudio, recoger información, sistematizarla y compararla con la de otras fuentes (Hernández et al., 2014)

Por último, el análisis temático de la presente investigación es inductivo de codificación abierta. De acuerdo con Braun y Clarke (2006) en el análisis temático inductivo las categorías a investigar derivan de la información recolectada a los informantes. Sin embargo, es necesario que el investigador este familiarizado con la teoría que aborda la investigación, así como, con el contexto al que va a estudiar, pues, de ello depende establecer categorías necesarias para responder al objetivo principal de la investigación.

## **2.2 Planteamiento y problema de la investigación**

De acuerdo con la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de lectura familiar en los hogares de niños y niñas de 5 años que acuden a una institución educativa de nivel inicial privado y cómo estas prácticas promueven el desarrollo de la conciencia fonológica?

Se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar las prácticas de lectura familiar en los hogares de niños y niñas de 5 años que promueven el desarrollo de la conciencia fonológica.

Objetivos específicos:

- a) Describir las características de las interacciones entre padres e hijos durante las prácticas de lectura familiar.
- b) Identificar los recursos que utilizan los padres con sus hijos en la práctica de lectura familiar.
- c) Caracterizar las estrategias que utilizan los padres con sus hijos durante la lectura en familia.

## **2.3 Categorías de la investigación**

A partir de estos objetivos específicos se construyeron las siguientes categorías:

Categoría 1: Tipo de interacciones padres e hijos: Esta categoría incluye las características particulares y la calidad de las interacciones entre padres e hijos, así como describe el tipo de actividades que realizan juntos. Además, explora la frecuencia con la que los padres de familia leen a sus hijos y las actividades que realizan en torno a la lectura.

Categoría 2: Recursos familiares ligados a la lectura en familia: Esta categoría identifica los materiales impresos que utilizan los padres de familia con sus hijos en casa, así como, los materiales digitales que utilizan para realizar lectura en familia. Además, se describe las características físicas del entorno en donde se realiza la lectura familiar.

Categoría 3: Tipos de estrategias que utilizan los padres con sus hijos: Esta categoría identifica dos tipos de actividades que utilizan los padres con sus hijos en el momento de la lectura en familia, las formales e informales. Las actividades informales de acuerdo con el marco teórico son: contar historiar, lectura compartida, lectura en voz alta, prácticas de lectura narrativas orales, rimas y canciones. Las actividades formales de acuerdo con el marco teórico son: cuando los padres hablan de las letras y sus sonidos y cuando los padres enseñen a escribir letras o palabras a sus hijos.

## **2.4 Informantes de la investigación**

Los criterios para la inclusión de los informantes fueron los siguientes: padres o madres de familia con hijos entre 5 y 6 años, que los hijos no tengan diagnóstico de una necesidad educativa especial, que pertenezcan a un nivel socioeconómico medio-alto y que tengan grado de instrucción superior y/o técnico.

Los informantes que participaron fueron cinco padres de familia, cuatro mujeres y un hombre con edades entre 30 y 55 años. De los cinco participantes, tres cuentan con educación superior universitaria y dos, con educación superior tecnológica. De las cinco familias cuatro son matrimonios establecidos que viven juntos y una familia en la cual solo vive la madre con dos hijos. Los distritos de procedencia de las cinco familias fueron de nivel socioeconómico medio alto y alto de Lima metropolitana. Dos de las familias tienen dos hijos y tres familias tienen un hijo.

## **2.5 Técnicas e instrumentos de recojo de la información**

La técnica de investigación que se utilizó para la presente investigación es "entrevista" y el instrumento es la "guía semiestructurada". Se ha elegido este tipo de instrumento porque permite realizarle al entrevistador preguntas adicionales (repreguntas) para precisar conceptos u obtener más información.

De acuerdo con Díaz, García, Martínez y Varela (2013) la técnica de entrevista permite un ambiente positivo de colaboración entre los informantes y el investigador, lo que facilita profundizar en temas de interés y obtener más información. Con respecto, al instrumento seleccionado (guía semiestructurada) se diseñó considerando las categorías y subcategorías de análisis con la finalidad de elaborar

preguntas pertinentes y relevantes que permitan obtener la información necesaria para la presente investigación.

Para realizar la validación de instrumentos se envió por correo electrónico el instrumento con la guía de preguntas y una matriz diseñada para que puedan escribir sus comentarios las dos profesoras expertas en el tema de “lectura en familia”. La primera experta es magister en fonoaudiología y especialista en desarrollo de lenguaje y comunicación y la segunda experta es especialista y promotora de espacios de lectura en familia. La primera especialista sugirió mejoras sobre la redacción para las preguntas de las subcategorías relacionadas a: calidad de las interacciones, materiales impresos y materiales digitales. La segunda especialista sugirió mejorar la redacción en preguntas de la subcategoría relacionadas a: calidad de las interacciones y suprimir preguntas reiterativas de las subcategorías relacionadas a: aspectos físicos del entorno y actividades informales.

Por último, luego de recibir sus comentarios y retroalimentación se levantaron las observaciones y se añadieron las sugerencias de las dos expertas. Este proceso sirvió para mejorar las preguntas que se utilizaron en el levantamiento de la información.

## **2.6 Procedimiento para la organización, procesamiento y análisis de la información**

Después de aplicarse el instrumento se procedió a transcribir las entrevistas y luego se sistematizó la información en una matriz de codificación. Para este procedimiento se utilizó un libro de códigos, esto permitió organizar la información registrada en las entrevistas e identificar las posibles categorías emergentes.

Una vez finalizado la organización y el procesamiento de la información se efectuó el análisis de la información recogida. Para el análisis de las tres categorías se utilizó análisis temático de codificación abierta. El análisis de codificación abierta considera un segmento de contenido y se analiza, luego se toma otro segmento y también se analiza, por último, se procede a comparar ambos segmentos en términos de similitudes y diferencias. Además, al identificar segmentos con distintos conceptos surge una nueva categoría de análisis y si son similares conduce a una categoría en común (Tracy, 2013).

## 2.7 Procedimientos para asegurar la ética de la investigación

Antes de aplicar los instrumentos se realizó el procedimiento de consentimiento informado a los participantes del estudio. A todos los participantes se les explicó el consentimiento informado de manera oral y se les solicitó permiso para la grabación, pidiéndoles nuevamente su respuesta de aceptación para el registro. Además, se les mencionó a todos los participantes que la investigación era anónima, confidencial y voluntaria, en concordancia con los principios de la ética de la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP. Por último, a todos los participantes se les mencionó el objetivo de la investigación, la duración de la entrevista y la utilización de grabadora.



### PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En esta parte, se presentan los resultados de la presente investigación y su interpretación de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis que fueron establecidas previamente. También se presenta una categoría emergente que se presentará al final de este acápite. La estructura general de análisis se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

*Categorías y subcategorías de análisis en función del objetivo general de la investigación.*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Describir las características de las interacciones padres e hijos durante las prácticas de lectura familiar.	Tipos de interacción padres e hijos	Características de las interacciones Calidad de las interacciones Frecuencia de las interacciones
Identificar los recursos que utilizan los padres con sus hijos en la práctica de lectura familiar.	Recursos familiares ligados a la lectura familiar	Materiales impresos Materiales digitales Aspecto físico del entorno
Caracterizar las estrategias que utilizan los padres con sus hijos durante la lectura en familia.	Tipos de estrategias que utilizan los padres con sus hijos	Actividades formales Actividades informales

Fuente: elaboración propia

#### 3.1 Categoría 1: Tipos de Interacciones padres e hijos

Esta categoría tiene como finalidad determinar las experiencias positivas o negativas que tienen los niños con sus padres como, por ejemplo, la cantidad de tiempo que los padres de familia dedican a interactuar con sus hijos a través del juego o de actividades de disfrute familiar. Esta categoría permitió determinar si existían buenas o malas relaciones familiares que pudieran afectar la lectura en familia.

Con respecto, a esta categoría se encontraron dos tipos de actividades que realizan los padres de familia con sus hijos.

Tabla 2.

*Tipo de actividades que realizan los padres de familia con sus hijos.*

<b>Actividades que realizan los padres con sus hijos</b>	<b>Tipo de actividades</b>
Dentro de casa	Juegos de mesa Ver películas Hacer construcciones con materiales Leer cuentos
Fuera de casa	Salir al parque Montar bicicleta, Montar scooter

Fuente: elaboración propia.

La primera actividad que realizan los padres de familia con sus hijos son las actividades dentro de casa como jugar juegos de mesa, ver películas juntos, hacer construcciones con diversos materiales, leer cuentos juntos, etc. La segunda actividad que se observó en la investigación son las que realizan los padres de familia con sus hijos fuera de casa como salir al parque a jugar pelota, salir a montar bicicleta, salir a montar scooter. En ambas actividades se puede observar cómo los padres de familia dedican tiempo a sus hijos y disfrutan de espacios en familia como sintetiza uno de ellos "...algo que disfrutamos es ver una película juntos con canchita en la casa..." (C1ADCF2).

Con respecto a la subcategoría "Calidad de las interacciones", se encontró que sí bien el padre y la madre comparten actividades con sus hijos, las actividades que realizan son distintas dependiendo de que sea el padre o la madre quien realice la actividad, como se expresa en esta cita "...con el papá es más actividad física, apenas llega el papá es pura pelota, fútbol, bicicleta, conmigo no tanto, jugamos de otra manera, más son juegos de mesa..." (C1ADCF1).

También, se pudieron identificar juegos y actividades familiares iniciados por el niño y la forma en que el padre de familia responde a esta iniciativa, así como los juegos y actividades iniciadas por el padre de familia y como el niño responde a su iniciativa, como dijo el participante: "...ellos siempre están hurgando en mis cosas de estudio. Sacamos papelotes, armamos cosas y empezamos ahí..." (C1IÑF1). En esta cita se puede observar como la respuesta positiva de la madre ante la iniciativa de sus hijos da lugar a un espacio de intercambio entre madre-hijo, indispensable para formar vínculos de calidad y de diálogo.

Al respecto autores como Braza et al. (2015, citado en Trumello, et al., 2023) señalan que el juego entre padres e hijos es beneficioso para el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en los niños. Además, explican que, dado que los padres y las madres suelen desempeñar funciones distintas en la interacción con sus hijos, es probable que estimulen a sus hijos de manera diferente.

En lo que se refiere, a los juegos o actividades iniciadas por el padre de familia y como el niño responde a esta iniciativa, se pudo observar como a través del gusto de la madre por los juegos de mesa se crean espacios de intercambio y de diálogo en familia "...los juegos que disfrutamos juntos son los de mesa, porque yo soy mucho de comprar juegos de mesa..." (C1IMF2).

En la última subcategoría "Frecuencia de las interacciones" se identificaron tres clases de frecuencia de lectura familiar durante el último mes. La primera se denominó frecuencia esporádica, en esta frecuencia los padres no tienen una rutina para la lectura y solo les leen cuentos a sus hijos de manera ocasional "...no lo tengo como rutina, esporádicamente lo hacemos, así como actividad rutinaria dentro de casa no la tenemos..." (C1FEF1).

La segunda clase de frecuencia que se identificó fue la denominada frecuencia diaria, en esta frecuencia los padres realizan lectura diaria a sus hijos, específicamente antes de dormir "...A mi hijo mayor últimamente le leo todas las noches y los fines de semana también..." (C1FDF2). La última frecuencia que se identificó fue la denominada frecuencia interdiaria, en esta frecuencia los padres les leen a sus hijos tres a cuatro veces a la semana, específicamente antes de dormir "...digamos que a la semana cuatro veces, tres a cuatro veces le leo cuando vamos a acostar..." (C1FIDF4).

Al respecto, autores como Mascarenhas, et al. (2017) revelan que la lectura regular sea oral o compartida desarrollan habilidades lingüísticas de alfabetización temprana cuando se realizan de manera regular a partir de los 8 meses de edad. Asimismo, Medawar, et al. (2021) explican que las creencias de alfabetización de los padres son mucho más importantes, aún que la lectura compartida para la adquisición de habilidades lingüísticas de los niños. Incluso afirman que las creencias de los padres (actitudes, valores y percepciones de los padres sobre el desarrollo de lenguaje de sus hijos) se relacionan con el entorno de alfabetización en el hogar, pues, los resultados demuestran que si los padres tienen actitudes positivas en cuanto a

prácticas de alfabetización en el hogar tienden a brindar mejores oportunidades de alfabetización a sus hijos.

En resumen, en esta categoría se puede observar como la calidad y la cantidad de tiempo que los padres dedican a sus hijos y las respuestas que tienen hacia las iniciativas de juego de sus hijos se relacionan con la calidad de las interacciones familiares. Además, la frecuencia con que los padres leen a sus hijos está relacionada con el valor que tiene la lectura para la familia y los espacios que le dedican a promover la lectura en el hogar.

### **3.2 Categoría 2: Recursos familiares ligados a la lectura familiar**

En esta categoría se observó que los padres de familia utilizaron dos tipos de materiales impresos para leerles a sus hijos. El primer material usado por las familias fueron materiales literarios como minicuentos, cuentos y libros ilustrados "...también hemos coleccionado con ella los libros ilustrados de Harry Potter, el último que hemos leído es la cámara secreta..." (C2MLF5). El segundo material que se observó que utilizan las familias fueron materiales informativos como enciclopedias, libros de ciencia y libros informativos "...de todo, yo les compro de todo tipo de libros, libros informativos de los planetas, del cuerpo humano, de todo tipo de información..." (C2MIF2).

Con respecto, a la subcategoría "uso de material digital" se observó que algunos padres de familia prefieren el uso de libros físicos para fomentar la lectura "no, no nunca les he puesto plataformas digitales, no creo que les pondría libros digitales, prefiero fomentar la lectura en libros físicos a mí me funciona más leer en libro físico que en digital y eso es lo que quiero para mis hijos" (C2AMDF1). En esta cita se puede observar que el padre de familia prefiere los libros físicos para sus hijos, a partir de su propia experiencia con materiales electrónicos. Por el contrario, un grupo de familia considera que los materiales digitales son una herramienta valiosa para fomentar la lectura "yo utilizo plataformas educativas como *Khan academic* o *get epic*, que tiene una infinidad de cuentos y audio cuentos, es un recurso muy valioso y mi hija lo disfruta mucho" (C2UMDF5).

En cuanto a la subcategoría "aspecto físico del entorno" se observó que en la mayoría de las familias entrevistadas se utilizan espacios de usos múltiples para realizar lectura familiar, es decir no solo cumplen la función de espacio de lectura, sino

de otras funciones familiares como, por ejemplo, sala, comedor, sala de estar, cuarto de juegos, etc. “en el centro de entretenimiento de la sala, sus libros están en la parte de abajo y en ese espacio disfrutan de la lectura” (SC2EUMF1).

También, se observó que los niños por iniciativa propia escogen diferentes espacios del hogar para disfrutar de la lectura “tienen un estante en su dormitorio y utilizan el piso para sentarse, pero a ellos normalmente les gusta llevar sus libros a la sala y ahí es donde disfrutan de la lectura” (SC2ÑESF2). Asimismo, se observó que, si bien los espacios para la lectura son de uso múltiple los padres de familia han dispuesto el material de lectura para que los niños puedan disfrutarlos de manera autónoma “en la casa tenemos una pequeña biblioteca en una esquinita y ahí están mis libros y los de mi hija en la parte de abajo, ella los coje en cualquier momento” (SC2EUMF4).

Al mismo tiempo, se observó espacios inadecuados para que el niño pueda disfrutar de la lectura “en su velador tiene todos los libros apilados uno encima del otro y en el momento que busca algún libro los pone en la cama” (SC2ENAF3). En esta cita se puede observar como el espacio donde el niño tiene los libros no permite que pueda escoger los libros con facilidad, pues los debe poner en la cama para escogerlos y ello dificulta la manipulación del material lector. Además, al tener los libros apilados el niño no puede ver las caratulas con facilidad y ello le imposibilita escoger los libros con facilidad.

En resumen, en esta categoría se observó que todas las familias entrevistadas cuentan con espacios de la lectura en el hogar que sí bien, no son exclusivos para esta actividad tienen como finalidad que sus hijos tengan un lugar donde puedan hacer uso de su propio material lector y a la vez disfrutar de momentos familiares de lectura u otras actividades familiares. Al respecto, autores como Højen et al., (2021) muestran que existe una relación entre el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana y el aspecto físico del entorno que los padres crean para que sus hijos disfruten de la lectura de manera individual o en familia. Además, como encontró Soto-Ramírez, et al. (2022) la exposición a textos en el hogar y los materiales disponibles están relacionados con el desarrollo de habilidades de alfabetización emergentes.

También, se observó como un grupo de padres de familia prefieren exclusivamente el uso de material impreso para promover la lectura en familia y como otro grupo de padres combinan el uso de material impreso con el uso de material digital para promover la lectura en el hogar. En referencia al uso de material digital,

autores como McManis y Gunnewing (2012), Neumann y Neumann, 2014 (citados en Chen, et al., 2020) advierten que en diferentes investigaciones se ha demostrado que el uso guiado por los padres de dispositivos electrónicos pueden servir para desarrollar habilidades de alfabetización en los niños de educación inicial, por ejemplo al entablar diálogos a partir de los personajes de las historias o compartiendo anécdotas o sucesos a partir de las historias que escuchan u observan en las aplicaciones electrónicas.

### **3.3 Categoría 3: Tipos de estrategias que utilizan los padres con sus hijos**

Esta categoría incluye dos subcategorías y cada una corresponde a los tipos de estrategias que emplean los padres en el hogar. Estas subcategorías se identificaron a partir del Modelo de alfabetización en el Hogar de Sénéchal y LevFvré (2002). Autores como Lengart y Lingel (2023) explican que dentro del Modelo de alfabetización en el Hogar de Sénéchal y LeFvre (2002) se distinguen dos clases de experiencias de alfabetización: las informales y las formales. La primera, expone al niño al lenguaje escrito a través de actividades, como narración de historias, lectura compartida, cantar canciones, jugar a las rimas, etc. La segunda, se refiere a cuando los padres enseñan de manera directa el lenguaje escrito a través de enseñar a escribir letras o palabras.

En relación con la subcategoría “actividades informales”, se observó que los padres y las madres utilizan estrategias diferentes para fomentar la lectura en sus hijos. Específicamente, las madres utilizan estrategias como: (a) la utilización de imágenes como apoyo durante el momento de lectura (b) sentar al niño frente al material lector para que disfrute de las imágenes y captar su atención durante el relato (c) utilizar preguntas para ver si el niño está comprendiendo el texto (d) realizar las preguntas reflexivas que tienen algunos textos (e) explicar el significado de las palabras que se consideran más difíciles de entender para el niño “entonces, los siento para que ellos vayan mirando el libro y puedan ver los dibujos y de esa manera poder captar su atención”( C3ESMF2) “utilizo las preguntas reflexivas que tiene la historia y le hago preguntas de los personajes principales”(C3ESMF).

Con referencia, al uso de preguntas DesJardin et al; (2023) explican que el uso de preguntas amplia en el niño las posibilidades de alfabetización temprana, además, los autores destacan esta estrategia como la más importante para el desarrollo de

habilidades de alfabetización emergente dentro de la cual, se incluye el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica. Los padres en cambio les narran historias a sus hijos antes de iniciar la lectura, esta estrategia la utilizan con el propósito de que el niño tenga interés en la historia “por ejemplo le digo, vamos a conversar del mono Ricardo, vamos a conversar del tío Pepino, conversamos un rato de estos personajes, le invento una historia con los personajes y ahí empiezo a leerle el libro” (C3ESPF4).

En estos dos momentos descritos en los dos párrafos anteriores la lectura es propiciada por los padres, no obstante, se identificaron espacios en donde el momento de lectura familiar es iniciado por el interés del niño en conocer lo que se dice en un texto “normalmente en el día siempre estoy más atareada haciendo cosas, pero, cuando ellos me dicen mamá que dice aquí o mamá quiero ver esto y traen sus libros, me siento un rato y vamos leyendo” (C3IIÑF2). Asimismo, se identificaron momentos en donde el niño disfruta de la lectura de manera individual “ella siempre está cogiendo el material lector, por ejemplo, me dice: papá voy a leer y eso hace ella, coje un libro y se pone a mirarlo” (C3MLIF4).

En cuanto a la duración de los momentos de lectura familiar se observaron dos tipos de duración. El primero con una duración no es específica, porque los padres de familia no cuentan con una rutina específica de lectura con sus hijos “no tengo una frecuencia de lectura puedo leerles tres páginas un día y después pueden pasar varios días sin leerles” (C3TNEF1). El segundo con una duración específica porque, los padres de familia cuentan con una rutina y por lo tanto tienen claro la duración y frecuencia con que ocurren los momentos de lectura familiar “el momento de lectura dura entre 20 a 30 minutos” (C3TEF3).

En cuanto a, si los padres les realizan preguntas a sus hijos sobre el material lector se observó que los padres de familia utilizan diferentes estrategias para realizar preguntas sobre el material lector a sus hijos. Algunos padres de familia utilizan las preguntas que vienen en algunos libros como una guía para realizar preguntas de comprensión, otros padres de familia realizan preguntas al niño en diferentes momentos del relato y otro grupo de padres de familia utilizan las imágenes como medio para que el niño vaya comprendiendo el contexto de la historia “señálame en la imagen como están los pies de la abeja, mira en la imagen hasta donde subió pulgarcito, señálame donde subió la reina en el libro, dime donde subió pulgarcito” (C3PRPF4).

Con respecto, al uso de preguntas por parte de los padres hacia sus hijos autores como Claeve et al. (2015) y Sénéchal y LeFevre (2014) (citados en DesJardin, et al., 2023) resaltan que los padres que leen a menudo a sus hijos son más propensos a promover la participación de los niños en actividades de lectura. Además, tienden a utilizar estrategias para que el niño profundice en las ideas del texto como, preguntas abiertas y lectura de imágenes.

También, se observó que los niños realizan preguntas por su propia iniciativa acerca del material de lectura, especialmente cuando son materiales informativos “ellos preguntan si ven un paisaje o algún personaje que les llama la atención, ellos comentan y yo con ellos” (C3ÑRPF2). “mi hijo pregunta más cuando es un tema que le interesa, como los libros de planetas o de insectos” (C3ÑRPF3). En las dos citas se puede observar, como a partir de las preguntas que los niños les hacen a sus padres en el momento de la lectura familiar se abre un espacio de comunicación y diálogo entre ambas partes.

Por otra parte, se identificaron espacios en donde la escuela envía material lector al hogar para promover la lectura en familia y trabajar comprensión lectora “por ejemplo los cuentos que nos manda la escuela todos los viernes, los trabajamos un montón con preguntas de comprensión” (C3ELPSF5). También, se identificaron otros espacios en donde la lectura es solo para disfrute y relax, como por ejemplo antes de dormir. En ese momento los padres de familia prefieren solo leerles el material de lectura y no realizarles preguntas a sus hijos “sí, es un momento más relajado antes de dormir prefiero que escuche la historia y la disfrute, en ese momento no le hago preguntas” (C3ESLF5).

En cuanto al material de lectura que disfrutaban sus hijos se identificaron dos tipos de material lector: libros informativos y cuentos. Autores como Mihai et al. (2015) señalan que la lectura de cuentos es una excelente oportunidad para enseñar conciencia fonológica a los niños. Además, en las investigaciones realizadas por Justice et al. (2005) y Ziolkowski y Goldstein (2008) (citados en Mihai et al., 2015) se encuentra evidencia que la lectura de cuentos acelera habilidades de rima y sonido inicial. Además, se observó que las familias tienen libros que disfrutaban padres e hijos “sí, hemos disfrutado juntos la saga de los libros de Harry Potter, conseguimos unos con ilustraciones y esos los estamos leyendo juntos, los disfrutamos todos en casa” (C3LDFF5).

En relación con el canto como actividad que realizan las familias se observó que las madres a diferencia de los padres son las que con mayor frecuencia les cantan a sus hijos. Asimismo, se observó que el canto es una actividad que las madres la usan con mayor frecuencia para el momento de dormir. “siempre hasta ahorita le canto, tenemos varias canciones que disfrutamos como las de Miss Rossi, la gran parte del tiempo se las canto antes de dormir” (C3EXCANF3).

En cuanto, a la narración oral se identificaron tres tipos de acontecimientos que usan los padres de familia para narrarles historias a sus hijos (a) narraciones a partir de acontecimientos cotidianos (b) narraciones a partir de acontecimientos familiares como, por ejemplo, nacimientos, cumpleaños, etc. (c) narraciones a partir de mitos, leyendas; como menciona una madre “...a ellos les gusta que les cuente cuando nacieron sobre todo a mi hijo mayor, me pregunta cuando nació que hizo su papá y yo le cuento...” (C3NAHISF2).

También, se observó que las madres utilizan diferentes estrategias para realizar narración oral a sus hijos. La primera estrategia que se identificó fue el uso del álbum de fotos para narrar eventos pasados, la segunda estrategia fue la narración de sucesos cotidianos usando al niño como protagonista de su propia historia (narración en tercera persona) y la última estrategia que se identificó fue utilizar diferentes tonos de voz para narrar historias “le he contado, a veces historias o de una anécdota, como por ejemplo de la playa y eso le encanta, empiezo el niño (madre usa el nombre del niño) se fue a la playa y encontró” (CENARRF3).

En relación con estos hallazgos, en un estudio realizado por Melzi et al. (2020) sobre el compromiso de las familias y las prácticas narrativas en el hogar como: leer libros juntos, conversaciones sobre experiencias personales y otras conversaciones que se dan en el contexto de las rutinas diarias. Se demostró lo beneficioso de las prácticas narrativas en el hogar para el despliegue de las habilidades narrativas en niños y para el desarrollo de las habilidades de lenguaje, incluyendo las habilidades de alfabetización temprana como la conciencia fonológica.

Con relación al uso de rimas se observó que los padres de familia no suelen usar rimas con sus hijos ni tampoco tienen en casa material lector de rimas. No obstante, cuando sus hijos les preguntan si una palabra rima con otra, se inicia un juego de rimar palabras de manera espontánea “a veces me dice: ¿mami eso rima? Y jugamos un rato a rimar palabras” (C3EXRIMF5). Al respecto, Simmons et al. (2021) sugiere a partir del modelo de alfabetización en el hogar de Sénéchal (2017) la relación

entre las experiencias de los niños en sus hogares en actividades que impliquen la rima y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica.

Por otra parte, se observó que los padres de familia utilizan otros recursos como la poesía y los chistes para niños: “leemos poemas, hay en la casa un libro de poemas para niños y mi hija disfruta de la poesía” (C3CEMERF4), “uso chistes para niños y a ellos les gusta tenemos un chat de familia y en ese chat les gusta dejar los chistes” (C3CEMERF2).

En cuanto, al uso de chistes Pescetti (s.f.) explica que el humor permite al niño jugar con ideas y elementos del mundo que lo rodea. Además, los chistes le dan al niño la oportunidad de pensar sobre las reglas y el uso del lenguaje de una manera elaborada. A partir, de pensar estas reglas que componen el lenguaje sobre lo que es normal o inadecuado, el niño esta consiente que es posible reírse cuando algo se trastoca, se pone al revés o patas arriba.

Como último punto, se puede observar desde el Modelo de alfabetización en el Hogar de Sénéchal y LeFvre (2002) que los padres realizan con mayor frecuencia las siguientes actividades informales: lectura compartida, narraciones orales, canciones y juegos de rimas. La siguiente cita ejemplifica una actividad de lectura compartida: “entonces, después de almorzar o durante la tarde, se jalan un libro y ahí en la en la sala están mirándolo, y leen o dibujan lo que hay en los libros y cosas así, cuando me piden ayuda les leo o miramos un libro juntos” (C2AMLF2). Dado que todas familias realizan lectura compartida se podría esperar que sus hijos tengan un desarrollo adecuado de habilidades de vocabulario, de iniciación del lenguaje escrito y la alfabetización emergente tal como encontraron Kurcirkova et al. (2021) y con ello estas familias contaría con uno de los componentes que desarrolla conciencia fonológica.

Con respecto, a las narraciones orales una familia menciona “por ejemplo, le conté de mi abuela, de cuando él era bebé, porque hay un libro que ustedes nos han prestado que es acerca del crecimiento de los niños desde que son bebés y están en la barriga y yo voy le he explicado le encanta, le cuento cuando era bebé y tomaba pecho, cuando dejó el pañal varias historias le narro” (SC3NAHISF3). Esto se relaciona con el estudio de Durand (2011) en el cual las actividades de literacidad en familia, tales como las prácticas narrativas orales se relacionaron con altos niveles de alfabetización temprana en educación inicial, lo que incluye comprensión de textos,

conciencia fonológica, reconocimiento de letras, aumento de vocabulario y la lectura de palabras conocidas.

En cuanto a las canciones como actividad informal autores como Mascarenahs, Moorakonda y Agarwal (2017) explican que las prácticas de alfabetización en el hogar se encuentran influenciadas por diferentes factores algunos más complejos que otros, los cuales, se miden a partir de los recursos que utilizan los padres con sus hijos en el hogar como, por ejemplo la lectura compartida, actividades de narración oral, juegos, canciones y rimas “le canto una canción que tiene el tono la de Barney, la de te quiero yo, y tú a mí esa es la canción que yo canto. Esa canción le he modificado un poco la letra que es como nuestra canción. En realidad, a ella le encanta la música en español y en inglés, y sí es que una está de moda, solemos cantarla también, cuando jugamos. Sí ella se aprende la letra, solemos cantarla en voz alta” (SC3EXCANF5).

En la tabla 3 se resumen las estrategias utilizadas por los padres consideradas actividades informales.

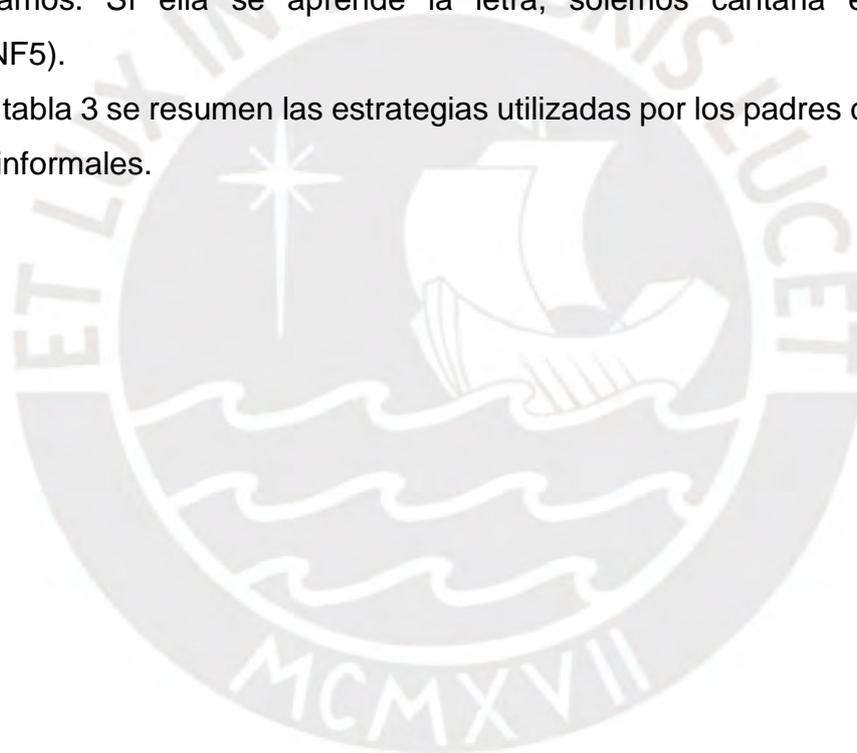


Tabla 3.

*Resumen de los hallazgos de la subcategoría “actividades informales” a partir de la codificación de las entrevistas*

<b>Actividades informales</b>	<b>Estrategias utilizadas por los padres de familia</b>
Lectura compartida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar preguntas para ver si el niño está comprendiendo el texto.</li> <li>• Utilizar las preguntas reflexivas y de comprensión que tienen algunos textos.</li> <li>• Explicar el significado de las palabras que consideran son más difíciles de entender para el niño.</li> <li>• Utilizar las ilustraciones como medio para que el niño vaya comprendiendo el contexto de la historia.</li> <li>• Narrar una historia preliminar con los personajes del libro como elemento motivador.</li> <li>• Sentar al niño frente al material lector para que disfrute de las ilustraciones y captar su atención durante el relato.</li> </ul>
Lectura individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponen de espacios para que el niño disfrute de la lectura individual.</li> <li>• Disponen el material para que el niño lo manipule de manera autónoma.</li> </ul>
Narrar historias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del álbum de fotos para narrar eventos pasados.</li> <li>• Narración de sucesos cotidianos usando al niño como protagonista de su propia historia.</li> <li>• Utilizar diferentes tonos de voz para narrar historias.</li> </ul>
Cantar canciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de las canciones para el momento de dormir.</li> </ul>
Rimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar juegos de rimas con elementos de la cotidianeidad.</li> <li>• Utilizar juegos de rimas por iniciativa del niño.</li> </ul>
Chistes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar chistes para niños.</li> </ul>
Poesía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar material lector de poesía para niños</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En resumen, en esta categoría se observó que los padres de familia utilizan diferentes estrategias para fomentar la lectura en sus hijos como: lectura compartida, lectura en voz alta, narrar historias, cantar canciones, lectura dialógica, etc. También, se identificó momentos en donde el niño realiza lectura individual y espacios donde la lectura en voz alta es utilizada para el disfrute y relax del niño. Además, se observó que los cuentos y los libros informativos son el material de lectura que más disfrutaban los niños de las familias entrevistadas. Por último, se observó que los padres de familia

utilizan acontecimientos cotidianos, acontecimientos familiares, mitos y leyendas para realizar narración oral a sus hijos.

En relación con la subcategoría “actividades formales”, se observó que los padres de familia utilizan elementos de la cotidianidad para repasar con sus hijos los sonidos de las letras “cuando vamos por la calle y ve un letrero que le da curiosidad, yo le ayudó a leerlo y repetimos los sonidos de las letras” (C3EXSONF2). No obstante, esos momentos siempre se inician por el interés del niño en conocer que dice alguna palabra o imagen que observan. A partir de esta curiosidad, los padres responden al interés de sus hijos, pero no tienen la intencionalidad de enseñarles los sonidos de las letras “con su papá cuando van en el carro mi hijo mayor le pregunta que dice ahí y él le responde con cada sonido de las letras, no obstante, solo lo hace para satisfacer la curiosidad de mi hijo” (C3EXSONF1).

También, se identificaron espacios donde los padres de familia enseñan a escribir a sus hijos “de diferentes formas hemos trabajado desde muy chiquitita, en realidad conmigo yo le he enseñado a escribir su nombre y diferentes trazos a raíz de su curiosidad por el mundo letrado” (C3EXESF5). En esta cita se puede observar que si bien el interés por conocer el mundo letrado parte de la niña, el padre de familia responde a esta inquietud y de manera intencional a diferencia del hallazgo anterior le enseña a escribir su nombre y a realizar trazos de pre-escritura.

Por último, se identificó una categoría emergente “el valor de lectura ligado al afecto”, en esta categoría se observó que las familias han escrito libros para sus hijos. En una de las familias los abuelos han escrito varios libros para su nieta, donde ella es la protagonista de la historia y en otra familia la madre ha escrito dos libros para su hija a partir de sucesos familiares “mis papás son escritores y son escritores fuertes, ellos han escrito varios libros y hace poco han escrito un libro para mi hija” (C3VLLAF4); “creamos dos cuentos que a la vez eran audio libros para mi hija, nos gusta la idea de crear personajes y crear sus historias junto con mi hija”(C3VLLAF5).

Con relación al vínculo afectivo ligado a la lectura, autores como Reyes (2007) resaltan la relación que existe entre los libros y el afecto de las personas que forman parte importante de la familia. Ese vínculo, explica la autora, entre los libros y los seres que queremos, crea un lazo emocional que da inicio a la alfabetización, pues antes de iniciar la escritura formal el niño ha experimentado la lectura afectuosa. Es decir, se le ha transmitido el amor por la lectura haciendo explícito la conexión entre la literatura y el afecto. Por su parte, López (2018, citado en Sandoval, 2023) subraya que las

experiencias lectoras que brinda la familia son fundamentales para la formación del lector, pues enriquecen el vínculo afectivo a través de relaciones cálidas, estableciendo afectividad por medio de palabras y gestos entre el niño y el adulto.

Finalmente, en la categoría de actividades formales se observó que los padres enseñan a sus hijos de manera intencionalidad a escribir las letras y enseñan de manera no intencional los sonidos de las letras y a codificar las palabras.



## CONCLUSIONES

La presente investigación buscó analizar las prácticas de lectura familiar en los hogares de niños y niñas de cinco años que promueven el desarrollo de la conciencia fonológica. Del análisis realizado se han obtenido las siguientes conclusiones.

En primer lugar, respecto a las características de las interacciones entre padres e hijos durante las prácticas de lectura familiar, se puede concluir que las familias entrevistadas cuentan con interacciones positivas que permitirían la realización de prácticas de lectura en familia. Estas interacciones son diversas y tanto en su calidad y la cantidad de tiempo se observa que determina la calidad de las interacciones familiares. La frecuencia de estas interacciones fue diversa. Cada familia, por tanto, cuenta con sus propias prácticas familiares de lectura en función a su tiempo, la interacción con sus hijos y sus actividades cotidianas. Así, un resultado a destacar fueron otras prácticas familiares como contar chiste para niños y leer poesía.

En segundo lugar, respecto a los recursos familiares ligados a la lectura en familia, al contar todas las familias con espacios para la lectura en el hogar, así estos no fueran exclusivos para esta actividad, permiten que los niños tengan un lugar donde puedan hacer uso de su propio material lector y a la vez disfrutar de momentos familiares de lectura. Este aspecto resulta fundamental para el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana. Asimismo, la variedad de materiales encontrados, tanto impresos como digitales, aseguran diversas oportunidades para que el desarrollo de la conciencia fonológica.

En tercer lugar, se puede concluir respecto a las estrategias que utilizan los padres con sus hijos durante la lectura en familia que fueron los mismos que aquellos reportados en la literatura: (i) lectura compartida con materiales como cuentos u otros materiales de lectura como los libros informativos, (ii) disposición de los espacios para que el niño disfrute de la lectura y de otras actividades en familia, (iii) ubicación del material para que el niño lo manipule de manera autónoma, (iv) uso de narración de historias sobre experiencias personales y otras conversaciones como narración de eventos pasados, (v) uso de canciones en el contexto de las rutinas diarias como por ejemplo, a la hora de dormir o en otras actividades cotidianas, (vi) uso de juegos de rimas en situaciones cotidianas, (vii) uso de preguntas comprensivas durante la lectura compartida, (viii) uso de juego de sonido de letras de manera espontánea, (ix) uso de

espacios donde enseñan a escribir las letras. Se puede afirmar que las familias entrevistadas cuentan con variedad de estrategias de lectura en familia que apoyan el desarrollo de la conciencia fonológica.

En cuanto a la categoría emergente, vínculo afectivo ligado a la lectura, la investigación mostró que está se caracteriza por transmitir un lazo emocional entre los miembros de la familia, pues la creación de libros sitúa en el centro de la lectura al niño como principal inspiración para la significación de palabras, historias y personajes. Esto es un resultado particular pero importante a ser considerado como una estrategia a proponer a padres de familia.

Finalmente, el estudio mostró que todas las familias cuentan con prácticas de lectura en familia. Sin embargo, la mayoría de ellas se constituyen como prácticas informales, dado que emplean tanto actividades como estrategias informales de lectura, lo que caracteriza a este grupo de familias.



## RECOMENDACIONES

Las investigaciones señalan la relación entre las prácticas de lectura en familia y el desarrollo de habilidades lingüísticas. No obstante, existen pocos estudios en Latinoamérica sobre cuánto apoyan las prácticas de lectura en familia a niños con diagnóstico de un trastorno de lenguaje, como por ejemplo el trastorno específico de lenguaje (TEL).

Se recomienda que las entrevistas a los padres puedan ser contrastada con observaciones en el aula a los niños de las familias entrevistadas. Esto podría apoyar en la triangulación de información y contrastar la información recogida de los padres y las prácticas lectores que tienen los hijos fuera del hogar.

Se recomienda promover programas de lectura desde la escuela para apoyar a las familias en la promoción de prácticas de literacidad. Además, al impulsar programas desde la escuela se abre la posibilidad de apoyar no solamente el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños sino, también abrir espacios de intercambio y diálogo entre padres e hijos mediante la práctica de lectura en familia.

Se recomienda realizar más investigaciones sobre prácticas de lectura en familia en otros sectores socioeconómicos. A partir de estas investigaciones podrían servir para la toma de decisiones con respecto a buscar apoyo o financiamiento para impulsar programas de lectura en familia en sectores socioeconómicos desfavorecidos.

## REFERENCIAS

- Arnáiz, S., Castejón, J., Ruiz, M. y Guirao, J. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (1), 29-51
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., y Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470–487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Anthony, J. L., y Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Bar-Kochva, I y Nevo, E. (2018). The relations of early phonological awareness, rapid-naming and speed of processing with the development of spelling and reading: a longitudinal examination. *Journal Research in Reading*. 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12242>.
- Bratsch-Hines, M., Vernon-Feagans, L., Pedonti, S., y Varghese, C. (2020). Differential Effects of the targeted reading Intervention for students with low phonological awareness and/or vocabulary. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 214–226. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0731948719858683>
- Bizama, M., Arancibia G., y Sáez, S. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, (23), 81–103. <https://doi.org/10.7764/onomazein.23.04>
- Bigozzi, L., Vettor, G y Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1113822>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Castles, A., Rastle, K y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Carson, K.L. (2017). Reliability and predictive validity of preschool web-based phonological awareness assessment for identifying school-aged reading difficulty. *Communication Disorders Quarterly*, 39, 259-269. <https://doi.org/10.1177/1525740116686166>

- Coloma, C., Cobarrubias, I y De Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8 (1), 59-69. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v8i1.21382>
- Chaney, C. (1992). Language development metalinguistic skills and print awareness in 3 – year – old children. *Applied Psycholinguistic* 13: 485-514 <https://doi.org/10.1017/S0142716400005774>
- Chen C., Si Chen, Peizhi W., Snow, K. (2020). Are screen devices soothing children or soothing parents? Investigating the relationships among children's exposure to different types of screen media, parental efficacy and home literacy practices. *Computers in Human Behavior*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106462>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Defior, S. y Serrano, F (2011a). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. [ISSN:0124-1265](https://doi.org/10.1016/S0124-1265).
- Defior, S y Serrano, F. (2011b) La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, Foniatria y Audiología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- DesJardin, J., Stika, C., Eisenberg, L., Johnson, K., Ganguly, H y Henning, S. (2023). Home Literacy Experiences and Shared Reading Practices: Preschoolers with Hearing Loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(2), 189–200. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac050>
- Derby, M., Macfarlane, A., & Gillon, G. (2022). Early literacy and child wellbeing: Exploring the efficacy of a home-based literacy intervention on children's foundational literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 254–278. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/1468798420955222>
- Dessemontet, R. S., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Moser, U. y Bayer, N. (2017). Exploring Phonological Awareness Skills in Children With Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual y Developmental Disabilities*, 122(6), 476–491. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1352/1944-7558-122.6.476>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Fox, B. & Routh, DK. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A development study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(4), 331-342. <https://doi.org/10.1007/BF01067062>
- Fröhlich, L., Petermann, F., y Metz, D. (2013). Phonological awareness: factors of influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 5–22. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/1350293X.2012.760344>

- Gillon, G.T. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3 and 4 year old children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 308-324.
- Griehaber, S., Shield, P y Macdonald, S. (2011). Family literacy practices and home literacy resources: An Australian pilot study. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(2), 113-118. <https://doi.org/10.1177/1468798411416888>
- Gutiérrez, R y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo en la escritura en las primeras edades. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 395-416.
- Han, J y Neuhart – Pritchett, S. (2014). Parent's Interaction with preschoolers during shared Book Reading: Three Strategies Promoting Quality Interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872516>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, R., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw & Hill.
- Højen, A., Mahler Schmidt, A., Møller, I. y Flansmose, L. (2022). Unequal home literacy environments between preschool-age boys and girls predict unequal language and preliteracy outcomes. *Acta Psychologica*, 230. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103716>.
- Højen, A., Hoff, E., Bleses, D y Dale, P. (2021) The relation of home literacy environments to language and preliteracy skills in single- and dual-language children in Danish childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 312-325. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.007>.
- Incognito, O., Pinto, G. (2023). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 42, 9819–9829. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Jiménez, J. (2010). Response to Intervention model: a promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema*, 22 (4), 932-934
- Kucirkova, N., Gattis, M., Spargo, T., Seisedos de Vega, B y Flewitt, R. (2021). An empirical investigation of parent-child shared reading of digital personalized books. *International Journal of Educational Research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101710>
- Leal Carretero, F., ySuro Sánchez, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 729-757.
- Lorio, C. M., Delehanty, A. D., & Romano, M. K. (2022). A Systematic Review of Parent–Child Shared Book Reading Interventions for Infants and Toddlers.

*Topics in Early Childhood Special Education*, 42(3), 222–233.  
<https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0271121421998793>

- Mesmer, H. y Williams, T. (2015). Examining the Role of Syllable Awareness in a Model of Concept of Word: Findings from Preschoolers. *Reading Research Quarterly*.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.111>
- Metsala J. L., Walley A. C. (2011). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. En Metsala J. L. y Ehri L. C. (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89–120). Routledge Taylor & Francis.
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M. y Saavedra, Á. (2022), Relationships Between Phonological Awareness and Reading in Spanish: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 72(1), 113-157.  
<https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1111/lang.12471>
- Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., y Palmer, S. (2015). Teaching Phonological Awareness to All Children Through Storybook Reading. *Young Exceptional Children*, 18(4), 3–18.  
<https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/1096250614535221>
- Núñez, M.P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.
- Leal Carretero, F., y Suro Sánchez, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 729-757.
- Leyva, D, Sparks, A y Reese, E. (2012). The link between Preschoolers Phonological Awareness and Mother's book – Reading and Reminiscing Practice in low Income Families. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 426-447.  
<https://doi.org/10.1177/1086296X12460040>
- Lenhart, J y Lingel, K. (2023). My child's lags behind: Parent's perceptions of children's need for language support, their home – literacy practices, and children's language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 64 (3), 119-118. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.008>
- Mascarenhas S., Moorakonda, R Y Agarwal P. (2017). Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 6(2), 81-97.  
<https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/2010105816674738>
- Medawar, J., Tabullo, A y Gago-Galvagno, L. (2021). Early Language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement. *The British psychological society*, 41, 13-30.  
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12429>

- Merga, M y Ledger, S. (2018). Parent's views on reading aloud to their children: beyond the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41, 3 <https://doi.org/10.1007/BF03652018>
- Mezli, G, Mac Wayne, C y Ochoa, W. (2020). Family Engagement and Latine Children's Early Narrative Skills. *Early Childhood Education Journal*, 50, 83–95 <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01132-7>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444126.pdf>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37(5), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>
- Paulson L. (2004). *The development of phonological awareness skills in preschool children: From syllable to phonemes* [Tesis doctoral]. University of Montana. <https://scholarworks.umt.edu/etd/9522/>
- Pescetti, L. (s.f.). *Apuntes sobre el humor, los niños y lo infantil*. Luis Pescetti. <https://www.luispescetti.com/cuaderno-de-apuntes/>
- Piasta, S. B., y Hudson, A. K. (2022). Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201– 210. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1002/trtr.2093>
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., y Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children: Lessons from the Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3–17. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0271121407313813>
- Porta, M. (2009). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de orientación educacional*, 87-103. ISSN 0716-5714
- Pullen, P. C., y Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87–98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Quach, J., Sarkadi, A., Napiza, N., Wake, M., Loughman, A. & Goldfeld, S. (2018). Do Fathers' Home Reading Practices at Age 2 Predict Child Language and Literacy at Age 4. *Academic Pediatrics*, 18, 179-187, <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.10.001>.

- Ramos, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XX1*, 7, 169-183.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.334>
- Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2003). Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. *Psicología Educativa*, 9(2), 113-126.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.
- Robertson, S., Divers, S., y Schaughency, E. (2015). Does the brown banana have a beak? Preschool children's phonological awareness as a function of parents' talks about speech sounds. *First Language*, 35(1), 54–67.  
<https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0142723714566336>
- Roberts, K. L., & Rochester, S. E. (2021). Learning through everyday activities: Improving preschool language and literacy outcomes via family workshops. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(4).  
<https://doi.org/10.1177/14687984211005081>
- Riffo, B., Reyes, F., Cerda, M. y Castro, G. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de texto descriptivos orales en preescolares. *Revista Signos*. 48(89), 355-378.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000300004>
- Sandoval, C. (2023). La envoltura emocional de la lectura en la primera infancia. En Becerro, M (coord.), *La educación lectora: ciencia para la sociedad*. pp 169.  
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/01/9788419312235.pdf>
- Sánchez Rivero, R., yFidalgo, R. (2020). La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil: un estudio observacional. *Revista de psicología y educación*, 15 (2), 184-200.  
<https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.195>
- Sastre-Gómez, L., Celis – Leal, N., Roa-De la Torre, J y Luengas – Monroy, C. (2016). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190  
<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Sénéchal, M. and LeFevre, J.-A. (2002), Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 39-52. <https://doi.org/10.1002/cd.14>
- Silinskas, G., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., yNurmi, J.-E. (2017). Classroom interaction and literacy activities in kindergarten: Longitudinal links to grade 1 readers at risk and not at risk of reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 321-335.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.002>

- Skibbe, L.E., Gerde, H.K., Wright, T.S., Samples-Steele, C.R. (2016) A content Analysis of Phonological Awareness and Phonics in Commonly Used Head Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 44 (3), pp. 225-233. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0703-8>
- Stadler M. A., McEvoy M. A. (2004). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 502–512. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.008>
- Soto-Ramírez, P., Hui Jiang, K., Chaparro-Moreno, L y Justice, L. (2022). Early home learning environment profiles and their contribution to child development in Chile, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101452>.
- Suortti, O., yLipponen, L. (2014). Phonological skills and ability to perceive auditorily the structure of a word at the level of a single phoneme at ages 2–6. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 510–533. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/1468798413512847>
- Trumello, C., Ballarotto, G., Ricciardi, P., Paciello, M., Marino, V., Morelli, M., Tambelli, R y Babore, A. (2023). Mothers and fathers of pre-school children: a study on parenting stress and child's emotional-behavioral difficulties. *Current Psychology*, 42, 25367–25378 <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03599-6>
- Ukrainetz, T. A., Nuspl, J.J., Wilkerson, K y Beddes, S. R. (2009). An investigation of treatment scheduling for phonemic awareness with kindergartners who are at risk for reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 86-100. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0077\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0077))
- Yopp Kay, H y Stapleton, L. (2008) Phonemic Awareness in Spanish. *The Reading teacher*, 61(5), pp. 374-382. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.2>

**ANEXOS****Lista de códigos**

- (AFC) Actividades fuera de casa  
(ADC) Actividades dentro de casa  
(AD) Actividades de dialogo  
(IÑ) Iniciativa del niño  
(IM) Iniciativa de la madre  
(FE) Frecuencia esporadica  
(FD) Frecuencia diaria  
(FID) Frecuencia interdiaria  
(ML) Material literario  
(MI) Material informativo  
(AMD) Ausencia de material digital  
(UMD) Uso de material digital  
(EDL) Espacio dedicado para la lectura  
(EUM) Espacio de uso multiple  
(ENA) Espacio no adecuado para la lectura  
(ACL) Acceso al material de lectura  
(ÑES) Niño escoge espacio  
(IIN) Inicio por interes del niño  
(ESM) Estrategia de la madre para fomentar la lectura  
(ESP) Estrategia del padre para fomentar la lectura  
(MLI) Momento de lectura individual  
(ESF) Estrategia familiar para fomentar la lectura  
(TNE) Tiempo no especifico  
(TE) Tiempo especifico  
(PRP) Padre realiza preguntas del material lector  
(MRP) Madre realiza preguntas del material lector  
(ÑRP) Niño realiza preguntas del material lector  
(LDÑ) Libro/s que disfruta el niño  
(LDF) Libros que disfrutan en familia

(EXCAN) Uso de canciones como estrategia

(NAHIS) Narración de historias

(EXRIM) Rimas como estrategia

(CEMER) Categoría emergente

(EL) Espacios lectores.

(ESL) Espacio solo lectura

(AML) Acceso al material lector

(EXNARR) Estrategias de narración

(PRP) Padre realiza preguntas

(EXS) Estrategia sonidos

(EXLE) Estrategias letras



### Matriz de análisis y codificación

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>
Tipos de interacción padres e hijos	Características de las interacciones Calidad de las interacciones Frecuencia de las interacciones							
Recursos familiares ligados a la lectura familiar	Materiales impresos Materiales digitales Aspecto físico del entorno							
Tipos de estrategias que utilizan los padres con sus hijos	Actividades formales Actividades informales							

