

Diseño de un cuestionario para medir las variables familiares que inciden en el aprendizaje de la lectura

Mabel Zapata Retamal – Universitat de València
 Pilar Sellés Nohales – Universidad Católica de Valencia
 Tomás Martínez Giménez – Universitat de València

 0009-0005-1157-7109
 0000-0002-3974-3376
 0000-0001-6165-9085

Recepción: 01.10.2024 | Aceptado: 19.10.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: Mabel Zapata Retamal

 0009-0005-1157-7109

Citar: Zapata Retamal, M, Sellés Nohales, P, & Martínez Giménez, T (2024). Diseño de un cuestionario para medir las variables familiares que inciden en el aprendizaje de la lectura. *REIDOCREA*, 13(35), 502-518.
 Área o categoría del conocimiento: Psicología Educativa - Educación

Resumen: El aprendizaje de la lectura se inicia con la adquisición de las habilidades precursoras de la lectura, las cuales se desarrollan principalmente en el seno familiar a través de un conjunto de experiencias lingüísticas y alfabetizadoras. Sin embargo, algunas familias no pueden facilitar estas experiencias, por lo que estos infantes podrían encontrarse en riesgo y experimentar más dificultades para aprender a leer. Actualmente, existen variados instrumentos para medir las variables familiares que inciden en la adquisición de las habilidades prelectoras, destacando los cuestionarios autoinformados, no obstante, tienen algunas limitaciones; como excesiva aquiescencia y deseabilidad social. Por tanto, es necesaria su actualización, para disponer de herramientas fiables, fáciles de aplicar e interpretar, pues estos cuestionarios resultan fundamentales para planificar acciones preventivas tempranas. Este trabajo tiene como objetivo dar respuesta a esta problemática; recopilando, integrando y elaborando un nuevo cuestionario autoinformado sobre las variables familiares que inciden en el aprendizaje de la lectura, tratando de minimizar los efectos de las limitaciones encontradas en otros estudios, basándose en una exhaustiva revisión de todas las variables y factores que han sido considerados relevantes en cuestionarios previos, citados en la literatura científica actual, el cual ha sido validado por un grupo de expertos en el área.

Palabra clave: Prácticas alfabetización

Design of a questionnaire to measure family variables that affect reading acquisition

Abstract: Learning to read begins with the acquisition of precursor reading skills, primarily developed within the family through various language and literacy experiences. However, some families are unable to provide these experiences, putting their infants at risk of facing greater difficulties in learning to read. Currently, several instruments exist to measure the family-related variables that influence the development of pre-reading skills, with self-reported questionnaires being the most prominent. However, these tools have limitations, such as excessive acquiescence and social desirability bias. Therefore, there is a need to update these instruments to ensure they are reliable, easy to apply and straightforward to interpret, as they are essential for planning early preventive interventions. This study aims to address this issue by compiling, integrating and developing a new self-reported questionnaire on family variables that impact reading acquisition. The new instrument seeks to minimize the limitations observed in previous studies, drawing on an exhaustive review of relevant variables and factors cited in the current scientific literature, and has been validated by a group of experts in the field.

Keyword: Home Literacy

Introducción

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que se inicia a edades tempranas y que está influenciado por diversos factores, tanto personales, como escolares (Eyzaguirre y Fontaine, 2008) y del propio contexto familiar, siendo este especialmente relevante en la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana (Debaryshe y Binder, 1994; Edwards, 2014; Griffin y Morrison; 1997; Niklas et al., 2020; Sénéchal et al., 1998). Estas prácticas de alfabetización se inician y desarrollan a partir de las experiencias lingüísticas y prelectoras que son brindadas en el hogar, antes del ingreso a la escolarización formal (Niklas et al., 2020). Estas experiencias, sin embargo, no son homogéneas en todos los hogares y están muy condicionadas por el nivel cultural de las familias (De la Peña et al., 2018; Neumann, 2016), lo que incluye el estrato socioeconómico (vg.: Izquierdo et al., 2019),

las creencias y actitudes que los progenitores tienen hacia la lectura (Niklas et al., 2020) y por las expectativas lectoras que estos tienen de sus hijos e hijas (Ozturk et al., 2016). Por tanto, resulta relevante que, desde los contextos escolares infantiles, seamos capaces de conocer y valorar el entorno de desarrollo del niño, tanto con el fin de poder apoyar y asesorar a las familias en su papel de primeros educadores de las habilidades lectoras (Niklas y Schneider, 2017), como en nuestro rol de estimuladores y posibles compensadores de los déficits que los niños hayan podido sufrir en su entorno familiar.

Estas prácticas, que se desarrollan en las familias, se han enmarcado dentro del concepto de “Entorno de alfabetización en el hogar” (Home Literacy Environment, HLE). Siendo este un concepto complejo (DeBaryshe y Binder, 1994; Tambyraja et al., 2017), que abarca un conjunto de experiencias que ocurren en el entorno familiar y que van a facilitar el desarrollo de la alfabetización a través de las interacciones con materiales impresos, la observación de modelos de uso de la lectura, las experiencias de lectura, el fomento de preguntas sobre la lectura y el uso de materiales escritos (Boudreau, 2005). Más recientemente, Niklas et al. (2020), lo definen como “un constructo multifacético que comprende los hábitos lectores de los progenitores y/o cuidadores, los hábitos de lectura compartida de la familia y otros aspectos generales de la alfabetización del hogar, como la frecuencia de las visitas a la biblioteca y la cantidad de libros en el hogar” (p. 2). Por tanto, en diversas investigaciones se ha considerado a estas HLE como predictoras de las habilidades lingüísticas y de la lectura temprana (Niklas y Schneider, 2017; Wirth et al., 2023). En esta misma línea, Malhi et al. (2017) han encontrado que los niños y niñas que proceden de un hogar más rico en estos factores de alfabetización tienen mayores probabilidades de adquirir de forma exitosa la lectura. Por tanto, el ambiente familiar, creado por los progenitores, va a contribuir significativamente al aprendizaje de la lectura (Sénéchal, 2006).

Tradicionalmente, se ha distinguido entre prácticas de alfabetización en el hogar formales, que se caracterizan por la enseñanza directa de las letras impresas (nombre o sonido), e informales, las que promueven el interés o un aprendizaje implícito de la lectura, como serían unos buenos hábitos lectores de los progenitores. Sin embargo, en otros trabajos recientes, estas han sido referidas a través de otros conceptos; los de capital y praxis cultural. El primero se referiría a la cantidad de libros disponibles en el hogar, mientras que el segundo, haría referencia a todas las actividades de alfabetización que se generan en el grupo familiar (Niklas et al., 2020).

De forma paralela a estos conceptos también debemos considerar el nivel socioeconómico y cultural de las familias, ya que éste está profundamente relacionado con la adquisición de las habilidades lingüísticas y de alfabetización emergente (Niklas y Schneider, 2017), aunque estaría profundamente relacionado con estos conceptos. Así, se ha encontrado que niños de nivel socioeconómico bajo tienen también, generalmente, un menor capital cultural; con bajo acceso a libros de cuentos y recursos de alfabetización en el hogar, y en consecuencia niveles de alfabetización emergente más bajos (Neumann, 2016). Además, el nivel socioeconómico no solo afectaría al capital cultural, sino que también las familias de nivel socioeconómico alto son también las que suelen proporcionar mayor cantidad de experiencias de alfabetización (De la Peña et al., 2018), que han sido relacionadas con la praxis cultural. En general, estas familias proporcionan experiencias de mayor calidad lingüística y cultural a sus infantes (Niklas et al., 2020), enseñando a su progenie, por ejemplo, nuevas palabras, los nombres de las letras o sus sonidos con mayor frecuencia que familias con un menor nivel sociocultural (Neumann, 2016). De esta forma, el nivel socioeconómico de las familias podría tener un papel de mediador entre las HLE y las competencias lectoras que alcanzan los niños al final de primaria (Niklas y Schneider, 2017).

Como vemos, estas HLE son muy sensibles al contexto familiar y a las características de los progenitores. Estando estas muy influidas por sus recursos y formación, pero también por

sus creencias actitudes relacionadas con la lectura y de cómo y cuándo debe incorporarse su progenie a esta actividad. Así, se ha encontrado que las actitudes positivas de la familia hacia la lectura presentan relación con la frecuencia y calidad de las prácticas alfabetizadoras en el hogar (DeBaryshe y Binder, 1994). La actitud de los progenitores hacia la lectura afectaría, por tanto, a la praxis cultural (eg. leen para ellos y con sus niños con mayor frecuencia) y al capital cultural (eg. adquieren un mayor número de libros), favoreciendo así la adquisición de las habilidades lingüísticas y prelectoras de los niños (Niklas et al., 2020). Del mismo modo las creencias que los padres tienen sobre la importancia de la lectura van a influir sobre las expectativas que se forman sobre los comportamientos y aprendizajes de su progenie (Cooper y Goof, 1983 citados en Ozturk et al., 2016). Aunque, estas expectativas también van a estar influidas por las creencias que los progenitores tienen sobre las habilidades y potencialidades de sus infantes, transmitiendo estas expectativas a los niños y caracterizando poco a poco el autoconcepto académico que estos desarrollarán (Ozturk et al., 2016). Así, las expectativas de los padres no solo inciden en las experiencias que brindan a sus hijos e hijas, sino que también va a afectar a cómo estos se enfrentan a estas tareas. Cuando una familia da a conocer a sus hijos e hijas lo que espera de ellos, parece que dinamiza y motiva el logro de sus escolares (Ndukwu y Ndukwu, 2017). Sin embargo, el hecho de que los progenitores tengan claros los objetivos que desean que alcance su progenie no garantizará el éxito, ya que no siempre saben cuál es la mejor forma de ayudarles a alcanzarlos (Duke et al. 2011).

Estas actitudes, creencias y expectativas tampoco van a ser independientes del nivel socioeconómico de la familia (Ndukwu y Ndukwu, 2019). Ya que las familias de niveles socioeconómicos más bajos no solo van a presentar un menor capital y praxis cultural, como habíamos citado, sino que también van a presentar menos interés por los logros y los éxitos académicos de sus hijas e hijos (Sánchez et al., 2016), dificultando en ellos la formación de unas expectativas de aprendizaje adecuadas. Esta intrincada relación del nivel socioeconómico y cultural, con los distintos antecedentes de la lectura, nos ayuda a entender porque se perpetúan ciertas dificultades en los grupos inferiores, dejando, desde el origen, a los infantes provenientes de estos entornos en una situación de vulnerabilidad y desigualdad.

En resumen, desde los años 80, los diversos estudios nos muestran al contexto familiar como un factor clave para la adquisición de habilidades prelectoras, por lo que surgió simultáneamente un creciente interés por desarrollar herramientas que pudieran servir para su evaluación (vg.: DeBaryshe y Binder, 1994; Sénéchal et al. 1998; Whitehurst 1988, 1992, 1993) con el fin del disponer de herramientas que permitan conocer y establecer en qué grado las prácticas alfabetizadoras del hogar son adecuadas y estimulantes. Estas herramientas podrían servir de ayuda para realizar una detección e intervención temprana, previniendo posibles limitaciones familiares (Cuetos, 2008), o para la elaboración de programas de formación que optimicen la estimulación que los padres y los centros realizan para el fomento de la lectura (Crosby et al., 2015). La importancia que desde la investigación se ha dado a estas nuevas herramientas ha radicado en el hecho de que la lectura no puede ser considerada como un mero aprendizaje más, puesto que los retrasos y las dificultades en su adquisición afectan íntegramente al desarrollo personal, social y escolar (Cuetos et al., 2017).

En este sentido, la forma más utilizada para la evaluación de las HLE han sido los cuestionarios cumplimentados por progenitores y/o cuidadores (vg.: Bojczyk et al., 2019; Heathert et al., 2016; Niklas et al., 2016; Tambyraja et al., 2017). Aunque, también se han utilizado las entrevistas semi-estructuradas (vg.: Inoue et al., 2018; Puglisi et al., 2017), los estudios observacionales, donde se valoraban las interacciones de los progenitores con sus hijas e hijos durante una sesión de lectura (Sparks y Reese, 2012; Wirth et al., 2023), o con métodos indirectos; por ejemplo, a través del reconocimiento de títulos de libros infantiles (Burriss et al., 2019; Simmons et al., 2023; Wirth et al., 2023). Herramientas que,

prácticamente en su totalidad, han sido creadas en un contexto anglosajón, siendo, por tanto, el inglés el único idioma en que han estado disponibles.

Por tanto, aunque existe cierta tradición en la evaluación de las habilidades alfabetizadoras tempranas (HLE), estos estudios son dispersos y no han estado dirigidos a sistematizar una medida que abarcará y comprendiera todas las variables relevantes. Además, no se ha incluido el contexto cultural hispanoamericano, ya que han sido generalmente utilizada en contextos específicos y anglosajones.

Objetivos

El presente estudio pretende analizar las experiencias de evaluación de las variables familiares que pudieran incidir tempranamente en el aprendizaje de la lectura, a través de su revisión, y diseño de un cuestionario extensivo y en castellano, que incluya todas las variables que la investigación actual ha considerado como relevantes en la creación experiencias alfabetizadoras en la familia.

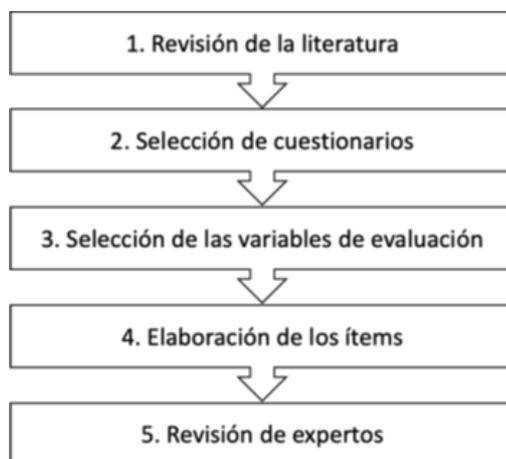
Objetivos específicos:

1. Identificar los diferentes cuestionarios que evalúan las variables familiares relacionadas con la adquisición de las habilidades alfabetizadoras tempranas.
2. Analizar los diferentes factores y variables que incluyen estos cuestionarios, así como su metodología de evaluación.
3. Identificar las posibles limitaciones o problemas que se han encontrado durante la aplicación de estos cuestionarios.
4. Elaborar un cuestionario piloto orientado a evaluar las HLE a partir de una síntesis integradora de la teoría y los cuestionarios identificados.
5. Analizar la validez de contenido del cuestionario a través del método de juicio de expertos.

Método

La presente investigación se realizó en cinco etapas, siguiendo las sugerencias de Martínez et al. (2014), referidas al diseño y validación de cuestionarios e ítems por expertos, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1.
Fases de la investigación para la construcción del Cuestionario Familiar.



A continuación, se detalla cada una de las etapas del proceso de construcción de este cuestionario:

Etapla 1. Revisión de la literatura. En primer lugar, se hizo una revisión de la literatura científica con el fin de identificar los cuestionarios existentes sobre variables familiares que inciden en el aprendizaje de la lectura, comenzando por los últimos diez años. Para esto, se realizó una búsqueda de artículos en las bases de datos indexadas en inglés, Web of Science, ERIC, PROQUEST (Proquest Central, Psycology Database y Education Database) utilizando los siguientes términos y operadores de búsqueda:

("home literacy" OR "emergent literacy" OR "early literacy" OR "early reading" OR "home learning environment") AND family AND ("test" OR "scale" OR "questionnaire" OR "inventory").

Mientras que en la base de datos DIALNET que se encuentra indexada en castellano, se usó la siguiente ecuación de búsqueda:

("alfabetización en el hogar" OR "alfabetización emergente" OR "lectura temprana" OR "ambiente de alfabetización en el hogar") AND familia AND (pruebas OR test OR cuestionario).

Etapla 2. Selección de cuestionarios. Para determinar qué trabajos debían ser seleccionados se establecieron varios criterios de inclusión. De esta manera, se incluyeron únicamente aquellos trabajos que: a) valoraban las variables familiares que inciden en el aprendizaje de la lectura basándose en la recogida y el análisis de la información proporcionada por las familias a través de cuestionarios, b) contaban con más de cuatro preguntas y c) habían sido utilizados en contextos culturales con sistemas de escritura alfabéticos. Finalmente, también se consideró la selección exclusiva de los instrumentos que presentaran cierto nivel validez de constructo o de contenido. Es decir, solo se incluyeron los trabajos en cuyo método se explicitaba cómo habían sido medidas las variables o se fundamentaba teóricamente las variables seleccionadas y cómo se había diseñado el instrumento.

Etapla 3. Análisis de los factores y variables de evaluación. Se analizaron los trabajos seleccionados con el objetivo de identificar y aislar las diferentes categorías o variables consideradas en la evaluación de las HLE, así como su forma de evaluación, respaldo teórico y resultados obtenidos. En esta fase se incluyó un estudio retrospectivo recuperando de forma manual cualquier cuestionario o estudio original citado en los trabajos encontrados. Es decir, incluimos en el estudio las fuentes de estos estudios, siempre y cuando cumplieran posteriormente con los criterios de inclusión. Asimismo, se realizó una búsqueda adicional, para identificar otros cuestionarios usados en español.

Etapla 4. Elaboración del cuestionario. A partir del análisis previo se procedió a establecer las categorías que debería contener un cuestionario sobre HLE. Una vez establecidas estas categorías, y usando de modelo los cuestionarios anteriores se pasó a seleccionar, reelaborar y diseñar los ítems. El principal criterio considerado durante la reelaboración fue el intentar disminuir la aquiescencia y deseabilidad social, ya que en los cuestionarios originales podrían estar influyendo claramente en los resultados.

Etapla 5. Revisión expertos. Finalmente, con el fin de asegurar la validez de contenido del nuevo cuestionario se utilizó el método del juicio de expertos. Se seleccionó a un grupo de 5 expertos en el área, que cumplieran los siguientes criterios: a) poseer un grado o doctorado universitario relacionado con educación, y b) haber realizado estudios en el área de la lectura. Cada uno de los cinco expertos que participó en esta validación, señaló el nivel de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia para cada una de las categorías e ítems que

componen el instrumento, utilizando las categorías de respuestas; 1) “no cumple con el criterio”, 2) “bajo nivel”, 3) “moderado nivel” y 4) “alto nivel”, como se muestran en la Tabla 1. Es importante resaltar que estos expertos eran totalmente independientes entre sí y de los autores del estudio.

Tabla 1.

Criterios de evaluación del grupo de expertos. (Adaptado de Reyes y Hernández-Moncada, 2021)

Categoría	Calificación	Descripción
Suficiencia (Los ítems de una categoría bastan para obtener la medición de ésta).	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la categoría.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la categoría, pero no el conjunto total.
	3. Moderado nivel	Se deben añadir algunos ítems para poder medir la categoría de forma completa.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
La suficiencia se valorará una única vez por categoría		
Claridad (El ítem se comprende fácilmente. Su semántica y sintáctica son adecuadas).	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación específica de algunos términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintáctica adecuada.
Coherencia (El ítem tiene relación lógica con la categoría en la que se incluye).	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la categoría.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la categoría.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la categoría.
	4. Alto nivel	El ítem está completamente relacionado con la categoría.
Relevancia (El ítem es importante y debe ser incluido).	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin afectar a la medición de la categoría.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Asimismo, se brindó un espacio para hacer una valoración general en cada una de las categorías, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Validación Grupo de Expertos, ejemplo de ficha de validación de un ítem.

“Aprender a leer: influencia de la familia y la escuela en la adquisición de la lectura”
Cuestionario Familiar

CATEGORÍA: CREENCIAS SOBRE LA LECTURA					
ÍTEM		CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIÓN A LOS ÍTEM O ELEMENTOS
18. Seleccione su grado de acuerdo con las siguientes estas afirmaciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, no estoy seguro/a, de acuerdo, totalmente de acuerdo) <ul style="list-style-type: none"> La lectura es una habilidad básica que mi hijo/a deberá adquirir para desarrollarse adecuadamente. Los niños/as que no pueden leer correctamente tendrán mayores dificultades para completar sus estudios y/o acceder a mejores trabajos La lectura será cada vez menos importante, ya que la mayor parte de la información será mediante videos y audios en el futuro. Los padres influyen en el interés de sus hijos por la lectura 					
SUFICIENCIA:	OBSERVACIONES SUFICIENCIA:				
¿Modificaría el nombre de esta categoría?				SÍ	NO
En caso afirmativo, indique su propuesta:					

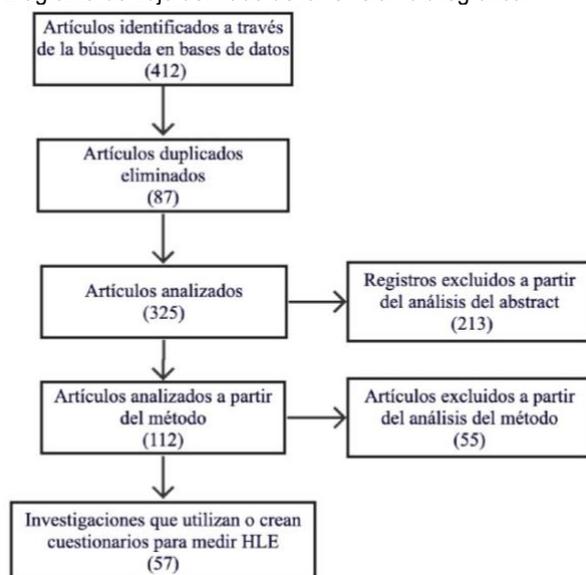
Resultados

Al igual que en el método, los resultados se presentan en relación con las cinco etapas de elaboración referidas al diseño y validación de ítems por expertos.

Etap 1: Revisión de la literatura. Se realizó la búsqueda de literatura científica en diferentes bases de datos como muestra la Figura 3.

Figura 3.

Diagrama de flujo derivado de la revisión bibliográfica.



De los 412 artículos identificados a través de la búsqueda en las bases de datos, se eliminaron 87 artículos duplicados, quedando 325. Tras revisar los resúmenes, se eliminaron 213 artículos que no cumplían con los criterios de inclusión, quedando 112.

En los 112 artículos restantes se analizó en detalle la metodología de los estudios, según el tipo de información que recogían, cantidad de ítems o variables analizadas y cómo recogían esta información. A partir, de este análisis se excluyeron 55 artículos que evaluaban las HLE, pero que no cuyo diseño no cumplía con unos requisitos mínimos de validez en su diseño. Finalmente, resultaron 57 artículos que utilizaban diversos cuestionarios autoinformados, que estaban dirigidos a los progenitores y/o cuidadores.

Etap 2. Selección de cuestionarios y procedimientos de evaluación. Los 57 artículos resultantes de la búsqueda fueron analizados (ver Tabla 2), para tomar en consideración los cuestionarios utilizados en más de tres trabajos por al menos dos grupos de investigación distintos a los autores del instrumento.

Tabla 2.

Síntesis de los cuestionarios más utilizados para medir las variables familiares que indican en el aprendizaje de la lectura.

Nombre del cuestionario y/o Investigador o Grupo de Investigación que lo creó	Nº de artículos en los que fue citado	Nº de investigaciones diferentes a las del autor(es) en que ha sido utilizado	Años de publicación de las investigaciones que lo citan o utilizan
Stony Brook (SBFRS) Whitehurst (1992, 1993)	7	7	2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2021
Inventario de Creencias Lectoras de los Padres (PRBI) DeBaryshe y Binder (1994, 1995)	7	7	2015, 2016, 2017, 2018, 2021, 2022

Cuestionario Ambiente de alfabetización en el hogar Griffin y Morrison (1997)	4	4	2017, 2021, 2022
Cuestionario Enseñanza de los padres sobre la alfabetización Sénéchal et al. (1998)	4	4	2013, 2016, 2017, 2019
Foy y Mann (2003)	3	3	2014, 2017
Cuestionario de alfabetización en el hogar (HLE) Niklas y Schneider (2013, 2016)	4	2	2017, 2018, 2019, 2020

A partir del análisis de los siete cuestionarios mencionados en la Tabla 2, se determinó analizar solo cinco de ellos: Whitehurst (1992), DeBaryshe y Binder (1994), Griffin y Morrison (1997), Sénéchal et al. (1998), y Niklas y Schneider (2013). Se excluyó el cuestionario de Foy y Mann (2003), ya que todos estos autores indicaron haber medido las variables familiares utilizando el cuestionario de Sénéchal et al. (1998), sin nuevas inclusiones o adaptaciones.

Resulta relevante señalar que ninguno de los cuestionarios existentes se diseña en español. Solo el cuestionario de DeBaryshe y Binder (1994) fue traducido con ajustes por Peña de la et al. (2017), para ser utilizado en una población colombiana. De este mismo cuestionario, Superreguy et al. (2007), realizaron una nueva adaptación que fue utilizada en Chile.

Asimismo, a partir de la búsqueda adicional, para identificar otros cuestionarios usados en español, se decidió incorporar el inventario “HOME” en los análisis posteriores, debido a que este había sido traducido al español para ser usado por Bustos et al. (2001) y Romero (2006).

Etapas 3. Análisis de los factores y variables de evaluación. De los seis instrumentos revisados para medir las variables familiares que inciden tempranamente en el aprendizaje lector, se analizaron y compararon las variables o ítems que evalúan (Tabla 3).

Tabla 3.

Relación entre las variables y/o ítems de los instrumentos revisados y las variables consideradas relevantes de abordar desde la revisión teórica.

Autores	VARIABLES Y/O ÍTEMS DE LOS INSTRUMENTOS REVISADOS	AGRUPACIÓN DE VARIABLES DESDE LA REVISIÓN TEÓRICA
Niklas y Schneider (2013)	Suscripción a un periódico diario	Acceso al material impreso
	Cantidad de libros en el hogar	
	Cantidad de libros ilustrados	Lectura compartida
	Algún miembro de la familia tiene una tarjeta de biblioteca	
	Frecuencia visita una biblioteca con su hijo/a	Interés y motivación por la lectura de los padres y del hijo/a
	Frecuencia con la que se le lee al hijo/a	
	Frecuencia su hijo/a mira libros de imágenes	
	Edad del hijo/a cuando se le leyó por primera vez	
Horas al día que ven televisión los padres y el hijo/a		
Frecuencia de lectura de ambos padres		
Sénéchal et al. (1998)	Cantidad de libros para niños en el hogar	Acceso al material impreso
	Frecuencia de lectura de cuentos	Lectura compartida
	Frecuencia de solicitudes de lectura	
	Frecuencia con la que visitan la biblioteca /librería	Actividades de alfabetización formal o enseñanza de la lectura
	Edad en que se comenzó a leer al niño/a	
Frecuencia de la enseñanza de los padres		
Griffin y Morrison (1997)	Número de suscripciones a periódicos o revistas en el hogar (niños/adultos)	Acceso al material impreso
	Cantidad de libros para niños en el hogar	Lectura compartida
	Posesión de tarjeta de biblioteca	
	Frecuencia con la que alguien lee al niño o niña	

	Frecuencia de uso de la tarjeta de la biblioteca Horas a la semana que ve televisión el niño/a Frecuencia con que la madre y el padre leen para sí mismos	Interés y motivación por la lectura de los padres y del hijo/a
DeBaryshe y Binder (1994)	Afecto (ej. Me resulta aburrido o difícil leerle a mi hijo/a?, leer en voz alta es un momento especial que nos encanta compartir). Participación (ej. cuando leemos quiero que mi hijo/a me ayude a contar la historia. Cuando leemos hablamos de las imágenes y al mismo tiempo contamos la historia). Recursos (ej. No le leo a mi hijo porque no hay lugar ni silencio en la casa. Incluso si quisiera, estoy demasiado ocupado y cansado para leerle a mi hijo/a) Ambiente (Algunos niños/as son conversadores por naturaleza otros guardan silencio. Los padres no tienen mucha influencia sobre esto). Eficacia (ej. Cuando mi hijo/a vaya a la escuela el maestro enseñará a mi hijo/a todo lo que necesite saber para que yo no tenga que preocuparme. Como padre juego un papel importante en el desarrollo de mi hijo/a) Conocimiento (ej. La lectura ayuda a los niños/as a aprender sobre cosas que nunca ven en la vida real. Mi hijo/a aprende lecciones y moralejas de las historias que leemos) Enseñanza de la lectura (ej. Le leo a mi hijo/a para que aprenda las letras y cómo leer oraciones simples. Mi hijo/a es demasiado pequeño para aprender a leer).	Lectura compartida Expectativas y creencias de los padres sobre los hijos/as Creencias sobre la lectura
Whitehurst (1992)	Número de libros infantiles en el hogar	Acceso al material impreso Lectura compartida
(extraído de Bojczyk et al., 2019; Froilandia et al., 2014; Tambyraja et al., 2017)	Frecuencia con la que el niño solicita que le lean Frecuencia con la que el padre o madre le lee al hijo/a durante la semana. Frecuencia con la que el niño mira libros por sí mismo Frecuencia de visitas a la biblioteca Disfrute de la lectura por parte de la cuidadora Cantidad de veces que enseñaron a su hijo las letras de un libro	Interés y motivación por la lectura de los padres y del hijo/a Actividades de alfabetización formal o enseñanza de la lectura
Caldwell y Bradley (1984)	Material impreso que ve o usa el niño/a en casa al menos una vez a la semana. Frecuencia con la que alguien de la familia lee al niño/a Ubicación espacial del niño/a durante la lectura compartida Actividades que realizan mientras comparten la lectura de un libro. Con quién el niño /a ve TV en casa Frecuencia con la que el niño/a lee o mira libros solo. Actividades que realiza el niño/a como visitar la biblioteca, ir a una librería, entre otras. Realización de actividades como cantar, recita, escuchar historias, realizar rimas, deletrear, entre otras. Habilidades actuales de lectura del niño/a (no lee, finge leer, reconoce las letras del alfabeto (...)) lee entre 25-50 palabras.	Acceso al material impreso Lectura compartida Interés y motivación por la lectura de los padres y del hijo/a Estimulación lingüística Nivel de adquisición de la lectura

Considerando las variables medidas en los seis cuestionarios analizados, se observa la necesidad de agrupar la información en categorías que recojan toda la información, evitando duplicidades, por lo que se establecieron finalmente cuatro categorías. En primer lugar, *“Prácticas de alfabetización en el hogar”*, donde se incluyen, tanto prácticas formales como informales. En esta categoría se incluyeron ítems para medir la frecuencia de lectura compartida, el desarrollo de actividades de estimulación lingüística, la disponibilidad de recursos materiales, y las actividades de alfabetización formal, relacionadas estas últimas con la enseñanza de las letras. La segunda categoría se denominó *“Hábitos lectores de la familia”*, que consideró las preguntas que buscaban conocer el interés y motivación por la lectura de los miembros de la familia (padre, madre, hijo/a). La tercera categoría fue *“Creencias sobre la lectura”*, basada en las preguntas que evaluaban qué piensan o qué importancia le dan los progenitores a la lectura y al aprendizaje de esta. Por último, se incorporó la categoría *“Expectativas sobre los/las hijos/os”*, la cual busca identificar qué aspiraciones tienen los progenitores sobre el aprendizaje de la lectura de sus hijas e hijos.

Cabe señalar que este cuestionario, además incluye dos categorías diseñadas con antelación; “*Información Demográfica*”, donde se recogen datos de años de escolaridad anteriores y antecedentes familiares de dificultades lectoras, “*Nivel socioeconómico y cultural de las familias*”, que se mide a través de los ítems planteados por PISA 2019, incluyendo los ítems especiales para Chile (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2020).

Etapa 4. Elaboración de la prueba. Para afrontar el problema de la aquiescencia y deseabilidad social detectada en los estudios revisados (vg.: Heather et al., 2016; Niklas et al., 2020; Yeomans-Maldonado y Mesa, 2021), se reformularon las preguntas de modo que las actividades relacionadas con la lectura aparecieran como una posible actividad más. Así, en la redacción de estos ítems se optó por varios tipos de preguntas; a) tipo escala Likert, donde los participantes deben indicar su grado de acuerdo con respecto a algunas afirmaciones, así como indicar la frecuencia con que realizan ciertas actividades en el hogar, b) preguntas dicotómicas (sí/no), y c) preguntas de seleccionar por orden de importancia las cuatro actividades que más se realizan en el hogar, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.

Relación categorías-ítems de la versión inicial del cuestionario familiar con los aspectos de los referentes teóricos.

Categorías	Aspectos	Ítems
Prácticas alfabetizadoras en el hogar (HLE)	Frecuencia de lectura compartida	¿Qué actividades realiza junto con su hijo/a antes de dormir? Usted deberá elegir 4 de estas actividades y ordenarlas por frecuencia, colocando 1 a la que realice más frecuentemente, 2 a la siguiente más frecuente y así sucesivamente, hasta llegar al 4. Ver dibujos u otros videos en la televisión, tablet o móvil Jugar con algún juguete como peluches, muñecas, autitos, entre otros Leer libros o contar cuentos. Cantar o escuchar música Mantener una conversación Realizar caricias o masajes relajantes Otras (especifique)
	Disponibilidad de recursos en el hogar	¿Con qué frecuencia regala este tipo de objetos a su hijo/a, en navidad, cumpleaños u otra ocasión especial? Usted deberá elegir 4 de estas actividades y ordenarlas por frecuencia, colocando 1 a la que realice más frecuentemente, 2 a la siguiente más frecuente y así sucesivamente, hasta llegar al 4. Ropa y/o zapatos Juguetes y/o juegos de mesa (ej. ajedrez, naipes) Libros, revista, cómics en formato impreso y/o digital Dulces, comida o ir a comer algo especial. Videojuegos o aparatos electrónicos. Colores u otros materiales para manualidades. Material o ropa deportiva. Material escolar, mochila, diccionario, etc. Otra (especifique)
	Estimulación lingüística en el hogar	¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades con su hijo/a? (Muy frecuentemente, bastantes veces, algunas veces, casi nunca, nunca). Cantar y/o representar canciones infantiles u otros juegos (ej. Itsy Bistsy araña)
	Enseñanza Formal de la lectura	Recitar rimas y/o poemas infantiles Contar historias inventadas sin libros Cantar o jugar con las letras del alfabeto Mirar, escuchar o contar cuentos en formato impreso y/o digital Relatar lo que le ha sucedido durante el día Jugar a decir las letras de su nombre u otras palabras que ve frecuentemente Jugar a identificar nombres, logos o etiquetas comerciales Jugar juegos de palabras (ej. Veo Veo, palabras encadenadas) Leer con el niño y hacerle preguntas o actividades sobre lo que leemos Otra (especifique)
Hábitos lectores de la familia	Interés y motivación por la lectura de los padres y del hijo/a	¿Qué actividades son las que más realiza su familia durante el tiempo libre en los <u>días de semana</u> ? Elija las 3 más frecuentes y ordénelas de más a menos frecuente. Leer libros u otros textos, ya sea en casa, librerías y/o bibliotecas. Bailar, cantar y/o tocar instrumentos musicales Ver televisión, videos en internet y/o jugar videojuegos. Realizar alguna actividad deportiva como jugar fútbol, básquetbol, tenis, entre otras. Realizar actividades culturales; teatro, museos, exposiciones, marionetas,

Tabla 4.

Relación categorías-ítems de la versión inicial del cuestionario familiar con los aspectos de los referentes teóricos.

Categorías	Aspectos	Ítems
		<p>cuentacuentos. Salir de paseo al parque, campo y/o playa. Ir al cine y/o conciertos en familia y/o con amigos. Ir a la zona de juegos para niños. Otra</p> <p>¿Qué actividades son las que más realiza su familia durante el tiempo libre en los <u>fines de semana</u>? Elija las 3 más frecuentes y ordénelas de más a menos frecuente. Leer libros u otros textos, ya sea en casa, librerías y/o bibliotecas. Bailar, cantar y/o tocar instrumentos musicales Ver televisión, videos en internet y/o jugar videojuegos. Realizar alguna actividad deportiva como jugar fútbol, básquetbol, tenis, entre otras. Realizar actividades culturales; teatro, museos, exposiciones, marionetas, cuentacuentos. Salir de paseo al parque, campo y/o playa. Ir al cine y/o conciertos en familia y/o con amigos. Ir a la zona de juegos para niños. Otra (especifique)</p>
	Interés y motivación por la lectura del hijo o hija	<p>¿Qué actividades o hobbies son los preferidos por su <u>hijo</u> para realizar en su tiempo libre? Elija las 3 actividades y ordénelas de más a menos frecuente. Ver televisión/ películas/ series/ videos y/o jugar videojuegos. Hacer deporte/ir en bicicleta o caminar Leer libros, comics, revistas en formato impreso y/o digital Salir de paseo al parque, campo y/o playa Realizar hobbies; manualidades, tejer, bordar, cocinar, dibujar, pintar, jardinería Bailar/cantar/ escuchar, componer o tocar música Ir al teatro, cuentacuentos, museos y/o exposiciones Otra (especifique)</p>
	Interés y motivación por la lectura del padre	<p>¿Qué actividades o hobbies son los preferidos por <u>el padre</u> para realizar en su tiempo libre? Elija 3 actividades y ordénelos de mayor a menor frecuencia. Ver televisión/ películas/ series/ videos y/o jugar videojuegos. Hacer deporte/ir en bicicleta o caminar Leer libros, comics, revistas en formato impreso y/o digital Salir de paseo al parque, campo y/o playa Realizar hobbies; manualidades, tejer, bordar, cocinar, dibujar, pintar, jardinería Bailar/cantar/ escuchar, componer o tocar música Ir al teatro, cuentacuentos, museos y/o exposiciones Otra (especifique)</p>
	Interés y motivación por la lectura de la madre	<p>¿Qué actividades o hobbies son los preferidos de <u>la madre</u> para realizar en su tiempo libre? Elija 3 actividades y ordénelos de mayor a menor frecuencia. Ver televisión/ películas/ series/ videos y/o jugar videojuegos. Hacer deporte/ir en bicicleta o caminar Leer libros, comics, revistas en formato impreso y/o digital Salir de paseo al parque, campo y/o playa Realizar hobbies; manualidades, tejer, bordar, cocinar, dibujar, pintar, jardinería Bailar/cantar/ escuchar, componer o tocar música Ir al teatro, cuentacuentos, museos y/o exposiciones Otra (especifique)</p>
Creencias sobre la lectura	Creencias de los padres sobre la lectura y su aprendizaje	<p>Seleccione su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, no estoy seguro/a, de acuerdo, totalmente de acuerdo). La lectura es una habilidad básica que mi hijo/a deberá adquirir para desarrollarse adecuadamente. Los niños/as que no pueden leer correctamente tendrán mayores dificultades para completar sus estudios y/o acceder a mejores trabajos La lectura será cada vez menos importante, ya que la mayor parte de la información será mediante videos y audios en el futuro. Los padres influyen en el interés de sus hijos por la lectura.</p>
Expectativas sobre las hijas (os)	Expectativas de los padres sobre el aprendizaje de la lectura	<p>¿Qué nivel de estudios cree que alcanzará su hijo/a? Marque con una X la alternativa que más se ajuste a su pensamiento. Enseñanza básica completa Enseñanza media humanista Enseñanza Media Técnico Profesional Título de carrera Instituto de Formación Técnico Profesional Título Universitario Realizará una carrera en las fuerzas armadas y/o de orden.</p>

Tabla 4.

Relación categorías-ítems de la versión inicial del cuestionario familiar con los aspectos de los referentes teóricos.

Categorías	Aspectos	Ítems
		¿Qué nota media cree que alcanzará su hijo al finalizar la enseñanza básica? Marque con una X la alternativa que más se ajuste a su pensamiento.
		1 a 4 4 a 5 5 a 6 6 a 7

Etap 5. Revisión expertos. Un grupo de 5 expertos realizó la validación de contenido de todo el instrumento (categorías e ítems) evaluando tanto la coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de este y aportando observaciones y sugerencias sobre estas cuestiones (Tabla 5).

Tabla 5.

Resultados de la validación interjueces.

Categoría	Ítem	Coherencia		Relevancia		Claridad		CVR (Lawshe)	Suficiencia	
		Media	D.T*	Media	D.T*	Media	D.T*		Media	D.T*
Prácticas Alfabetizadoras en el hogar	10	4	0	3,8	0,44	3,8	0,44	0,8	3,75	0,5
	16	4	0	3,6	0,55	3,6	0,89			
	17	3,83	0,373	4	0	3,83	0,373			
Hábitos lectores de la familia	11	4	0	3,8	0,44	3,2	0,83	0,8	3,5	0,57
	12	4	0	4	0	3,4	0,89			
	13	3,6	0,89	4	0	3,4	0,89			
	14	4	0	4	0	3,4	0,89			
	15	4	0	4	0	3,4	0,89			
Creencias sobre la lectura	18	4	0	4	0	4	0	1	3,25	0,5
Expectativas sobre los hijos	19	3,6	0,89	3,6	0,89	4	0	0,6	2,66	1,15
	20	3,4	0,89	2,8	0,83	4	0			

Nota: puntuación máxima es 4.

Los jueces valoraron la suficiencia de ítems de la categoría “*Prácticas Alfabetizadoras en el Hogar*” con una media de 3,75 (DT= 0,5). Asimismo, señalaron tanto para la coherencia, relevancia y claridad de los ítems 10, 16 y 17, medias entre 4 (DT= 0) y 3,6 (DT=0,55) y con un coeficiente de razón de validez de contenido entre 1 y 0,6.

A su vez valoraron la suficiencia de los ítems de la categoría “*Hábitos lectores de la familia*” con una media de 3,5 (DT=0,57). En cuanto a la coherencia, relevancia y claridad de los ítems 11, 12, 13, 14 y 15, medias entre 4 (DT= 0) y 3,2 (DT=0,83) y con un coeficiente de razón de validez de contenido entre 1 y 0,8.

En tanto, la suficiencia de los ítems de la categoría “*Creencias sobre la lectura*” fue valorada con una media de 3,25 (DT=0,5). La coherencia, relevancia y claridad del ítem 18 tuvo una media de 4 (DT= 0), con un coeficiente de razón de validez de contenido de 1.

Finalmente, la suficiencia de los ítems de la categoría “*Expectativas sobre los hijos*”, obtuvo una media de 2,66 (DT=1,15). La coherencia, relevancia y claridad de los ítems 19 y 20, tuvo una media entre 3,6 (DT= 0,89) y 2,8 (DT= 0,83), con un coeficiente de razón de validez de contenido de entre 0,6 y -0,6. Dado que los jueces no aprobaron el ítem 20, se reemplazó la pregunta 20, ¿Qué nota media cree que alcanzará su hijo(a) al finalizar la enseñanza primaria?, por las preguntas ¿Cuánto cree que le va a costar aprender a leer a tu hijo(a)?, ¿Crees que a tu hijo(a) le va a gustar leer?

Además de la valoración de los jueces, estos entregaron algunas sugerencias para mejorar la redacción de algunos de los ítems, por lo cual se introdujeron algunas modificaciones. En la categoría “*Hábitos Lectores de la Familia*” se eliminó la actividad tejer y bordar en las preguntas 13, 14 y 15 por ser consideradas descontextualizadas con las actividades que desarrollan las familias actuales. En la categoría “*Prácticas de Alfabetización en el Hogar*”, en la pregunta 17, se cambió el ejemplo de canción infantil “Bistsy Araña” por una canción más usada en el entorno chileno “Los pollitos dicen”.

Discusión

En el presente trabajo se describe el proceso de creación de un cuestionario en castellano dirigido a evaluar las variables familiares relacionadas con la adquisición de habilidades alfabetizadoras tempranas, partiendo del análisis de los cuestionarios ya existentes. Además, tras la elaboración de una prueba piloto se realizó un primer estudio de su validez de contenido, a través de un grupo de expertos, con el fin de asegurar que el instrumento abarca todas las dimensiones relevantes del constructo.

En referencia a los dos primeros objetivos de este estudio, relacionados *con la identificación de factores y/o variables relacionadas con las HLE*, es de resaltar la existencia de varios equipos de investigación implicados en esta temática. Cada uno de estos grupos ha diseñado o adaptado cuestionarios previos, intentado medir, de la manera más fiable posible, las distintas variables familiares que inciden en el aprendizaje lector. Sin embargo, la mayoría de estos cuestionarios fueron creados en los años noventa, en inglés, (vg.: DeBaryshe y Binder 1994; Griffin y Morrison 1997; Sénéchal et al. 1998; Whitehurst 1992) y han sido mínimas las actualizaciones que se han realizado. Por otra parte, no existe un consenso u homogeneidad a la hora de establecer cómo evaluar las HLE, encontrándonos con diferentes formatos; como entrevistas, observación de las actividades de lectura compartida en el hogar y, por supuesto, un gran número de autoinformes. La existencia de estos diferentes formatos ha dificultado la integración y la comparación de datos, ya que las tipologías de resultados obtenidos en cada uno de estos estudios eran claramente diferentes. Asimismo, se encontró que no existía un consenso a la hora de nombrar y definir las diferentes variables o categorías que configuran las HLE, corroborando así los resultados de otros estudios (v.g.: Niklas y Schneider, 2013). En este sentido, hay que recalcar que es el formato de autoinformes ha sido el más frecuentemente usado, además de haber sido la técnica en cuyo diseño existía una adecuada fundamentación y permitían el análisis y la comparación entre estudios. Estos resultados justifican que podamos considerar, en la actualidad, el autoinforme como la técnica más extendida y adecuada para la evaluación de las HLE.

Con respecto al análisis de las *posibles limitaciones de los estudios previos*, segundo objetivo del estudio se puede concluir que uno de los principales problemas, recogido por varios de los autores, es la existencia de un fuerte sesgo de deseabilidad social y de aquiescencia. Las familias rápidamente detectan el objeto de estudio e intentan presentarse de una forma positiva ante el investigador, sesgando sus respuestas. La presencia de deseabilidad social y aquiescencia en los autoinformes plantea serios desafíos a la hora de construir este tipo de herramientas. Ya que estos sesgos pueden introducir errores sistemáticos en los datos, haciendo que los resultados reflejen más las inclinaciones de respuesta buscadas que sus verdaderas actitudes, creencias o comportamientos.

Por tanto, uno de los objetivos principales en el diseño del nuevo cuestionario fue controlar estos sesgos, haciendo poco explícito en las preguntas el objetivo del cuestionario. Generalmente en los cuestionarios revisados se preguntaba directamente por las actividades alfabetizadoras con preguntas de “sí o no” o de frecuencia (¿con qué frecuencia...?), dejando claro que el fin de la investigación eran los hábitos lectores

familiares. En general, las familias, al detectar esta cuestión podían sesgar sus respuestas, ya que consciente o inconscientemente tenderán a intentar reflejar una preocupación por este y área y unos hábitos más positivos. Para mitigar el posible efecto de estos sesgos. en el cuestionario finalmente elaborado y propuesto, se modificaron sustancialmente las preguntas y alternativas de respuesta con el fin de que no fuera claramente evidenciable el objetivo. Así, se optó por preguntar de una forma más abierta (ej: ¿qué actividades realiza junto con su hijo/a antes de dormir?, en lugar de; ¿Lee con su hijo/a antes de dormir?). Igualmente, en las preguntas en que se debían describir las actividades familiares se incluyó un amplio conjunto de alternativas, las cuales reflejan la mayoría de las actividades habitualmente desarrolladas en familia, incluyendo tanto aquellas que pueden considerarse alfabetizadoras como otras que no lo son, aunque no por ello sean menos deseables. De esta forma la familia no es inducida a mostrar unas prácticas alfabetizadoras, sino a describir las actividades preferidas por su grupo familiar. En todas las preguntas del nuevo cuestionario se ha mantenido esta forma neutra de preguntar, con el fin de minimizar los posibles efectos de estos sesgos y aumentando, por tanto, la validez de las medidas que puedan ser obtenidas a través del nuevo cuestionario propuesto.

En relación al cuarto objetivo, relacionado con la estructura del nuevo cuestionario de HLE, se ha concretado en una prueba con 6 áreas y 24 preguntas en total, a través de las cuales se ha pretendido evaluar todas las variables consideradas relevantes en la literatura y los cuestionarios previos seleccionados: “Información demográfica” (2 preguntas), “Nivel socioeconómico y cultural de las familias” (7 preguntas), “Práctica de alfabetización en el hogar” (3 preguntas), “Hábitos lectores de la familia” (6 preguntas), “Creencias sobre la lectura” (4 preguntas) y “Expectativas sobre los hijos e hijas” (2 preguntas). Las preguntas fueron desarrolladas siguiendo los criterios anteriores, lo que repercutió en un cuestionario algo más extenso, ya que pretende reflejar el conjunto de hábitos familiares, sin centrarse exclusivamente en los lectores. A este respecto nos gustaría resaltar que no consideramos que el cuestionario propuesto pueda reflejar y dar una medida válida de los hábitos familiares en general, dado que en su construcción el objetivo final fue siempre medir las HLE, por lo que el cuestionario podría presentar importantes sesgos si fuera utilizado con cualquier otra finalidad.

El hecho de haber cambiado el modo de evaluar las HLE, incluyéndolas dentro de un conjunto de hábitos familiares, requería de un proceso adicional que garantizara la validez de contenido. En este sentido, se incluyó dentro de la creación de esta propuesta la *revisión del cuestionario por un grupo de expertos* con el fin de comprobar si el cuestionario contemplaba todas las categorías de HLE y si cada una de estas categorías estaba siendo medida adecuadamente. Con respecto a este punto podemos concluir que los expertos consideraron adecuadas todas las categorías propuestas. En relación a cómo esas categorías eran evaluadas la mayoría de los expertos consideraron adecuados los ítems propuestos inicialmente, dando una valoración positiva. Todas las limitaciones o sugerencias propuestas por este grupo de expertos fueron atendidas, reelaborando una versión final que incorporaba las sugerencias propuestas por los expertos. Obviamente, el cuestionario requiere de un análisis empírico que pueda ya realmente confirmar su validez de constructo.

En síntesis, el cuestionario propuesto presenta una serie de fortalezas, en su diseño, que lo hacen un buen candidato para la evaluación de las HLE, entre las que podemos destacar, especialmente para su uso en el contexto hispanoamericano ya que: a) es una herramienta que parte del análisis exhaustivo de cuestionarios previos, integrando en su desarrollo las diferentes dimensiones utilizadas en la literatura hasta la fecha, b) presenta una adecuada validez de contenido, c) reduce, a través de una formulación más neutra, los posibles sesgos de deseabilidad social y aquiescencia, una de las principales limitaciones encontradas en estos cuestionarios y d) está diseñado en español y adaptado al entorno cultural hispanoamericano, puesto que la mayoría de las pruebas previas eran anglosajonas. La presencia de deseabilidad social y aquiescencia en los autoinformes plantea serios desafíos

para los investigadores. Estos sesgos pueden introducir errores sistemáticos en los datos, haciendo que los resultados reflejen más las inclinaciones de respuesta de los participantes que sus verdaderas actitudes, creencias o comportamientos.

Un aspecto que deseamos resaltar, relacionado con la estructura del cuestionario, es la inclusión del nivel socioeconómico y cultural, puesto que puede tratarse de una variable importante de la que desconocemos el tipo de relación que guarda con el resto de las HLE. Los hallazgos previos sobre el desarrollo de la lectura indican que éste está fuertemente relacionado con el tipo y frecuencia de actividades de alfabetización que desarrollan los progenitores (López-Escribano et al., 2021), pero desconocemos como se produce esta relación. En este sentido, podría ser interesante determinar si el nivel socioeconómico y cultural es una variable mediadora o moderadora entre las diferentes HLE y el rendimiento lector o presenta una influencia más directa. En los diferentes estudios PISA y PIRLS, esta variable o alguno de sus componentes, como el número de libros en el hogar, han demostrado poseer una alta relación con la competencia lectora. Por tanto, dentro del área de evaluación de las HLE es necesario analizar la relación que estas guarda con el nivel socioeconómico y cultural, así como con algunos de sus componentes, ya que estos pueden estar íntimamente relacionados con el capital y la praxis cultural. Esta información nos permitirá entender mejor como el SES valorado en estos estudios llega finalmente a constituirse en una de las variables más relevantes relacionadas con los niveles de competencia lectora adquiridos por los niños y jóvenes.

La mejor comprensión del ambiente familiar, sus características y hábitos nos debe permitir conocer mejor como el niño recorre su camino previo a la adquisición de la lectura y elaborar, así programas de estimulación de la lectura en sus momentos iniciales, con el fin de compensar las posibles deficiencias existentes en algunos entornos. Muchos niños de nuestros colegios parten de una situación de desventaja y solo conociendo como estas variables interactúan con la lectura podremos dotarlos de oportunidades que les permitan enfrentar la lecto-escritura en condiciones apropiadas. Debemos considerar que la detección e intervención temprana podrían evitar problemas difíciles de tratar a edades más avanzadas cuando las demandas escolares se incrementan (García, 2014) y cuando la intervención se hace más costosa y menos eficaz (Pellicer y Baixauli, 2012).

En conclusión, el cuestionario propuesto es un prototipo en español, dirigido a medir las HLE de una forma ajustada para la detección precoz de factores protectores y/o de riesgo en niños/as prelectores, con el objeto de planificar y ejecutar acciones preventivas para evitar posibles dificultades en la adquisición lectora y posterior rendimiento lector.

Referencias

- Bojczyk, K., Haverback, H., Pae, H., Hairston, M., y Haring, C. (2019). Parenting practices focusing on literacy: a study of cultural capital of kindergarten and first-grade students from low-income families. *Early Child Development and Care*, 189(3), 500–512. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1328416>
- Bojczyk, K. E., Haverback, H. R., y Pae, H. K. (2018). Investigating Maternal Self-Efficacy and Home Learning Environment of Families Enrolled in Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 46, 169–178. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0853-y>
- Bojczyk, K., Rogers-Haverback, H., Pae, H., Davis, A., y Mason, R. (2015). Cultural capital theory: a study of children enrolled in rural and urban Head Start programmes. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1390–1408. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.1000886>
- Boudreau, D. (2005). Use of a Parent Questionnaire in Emergent and Early Literacy Assessment of Preschool Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 33–47. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/004))
- Burris, P., Phillips, B., y Lonigan, C. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 24(2), 154–173. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1602473>
- Bustos, C., Herrera, M., y Mathiesen, M. (2001). Calidad del ambiente del hogar: Inventario Home como un instrumento de medición. *Estudios Pedagógicos*, 27, 7–22.
- Cuetos, F., Molina, M. I., Suárez-Coalla, P., y Llenderozas, M. (2017). Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 19, 241–246. www.pap.es

- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters-Kl.
- Debaryshe, B. D., y Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303–1311.
- Duke, N., Pearson, P. D., Strachan, S., y Billman, A. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. In *What Research Has to Say About Reading Instruction* (4th Edición, pp. 51–93).
- Edwards, C. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53–79. <https://doi.org/10.1177/1468798412451590>
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*.
- Espinoza, V., y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 23–45. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955>
- Foy, J., y Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59–88. <https://doi.org/10.1017/s0142716403000043>
- García, J. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Pirámide.
- Griffin, E., y Morrison, F. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243. <https://doi.org/10.1080/0300443971270119>
- Heather, D., Gonzalez, J., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Zhu, L., y Hagan-Burke, S. (2016). Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1152–1172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1081184>
- Hume, L., Lonigan, C., y McQueen J. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172–193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Inoue, T., Georgiou, G., Parrila, R., y Kirby, J. (2018). Examining an Extended Home Literacy Model: The Mediating Roles of Emergent Literacy Skills and Reading Fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273–288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>
- Izquierdo, T., Sánchez, M., y López, M. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157–179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>.
- Malhi, P., Bharti, B., & Sidhu, M. (2017). Reading Achievement of Indian Children: Role of Home Literacy Environment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 49–58.
- Martínez, M. R., Hernández, M. J., y Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*.
- Griffin, E., y Morrison, F. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243. <https://doi.org/10.1080/0300443971270119>
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555–566. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., y Ehlig, S. (2020). The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- Niklas, F., Cohrssen, C., y Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: a non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121–142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Ndukwu, E. C., Ndukwu, E., & Eze, U. N. (2019). Influence of family socio-economic-status and expectations on the academic achievement and wellbeing of the Nigerian child. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 13(1), 146–156.
- Ndukwu, E. C. & Ndukwu, E. N. (2017). Influence of parental expectations on pupils' self-efficacy and academic success. *International Academic Journal of Social Sciences and Education*, 1(5), 75–88.
- López-Escribano, C., Escudero, A. y Pérez-López R. (2021). An Exploratory Study about Patterns of Parental Home Literacy Activities during the COVID-19 Confinement among Spanish Families. *Early Education and Development*, 32(6), 812–829. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1916184>
- Ozturk, G., Hill, S., y Yates, G. (2016). Family Context and Five-Year-Old Children's Attitudes Toward Literacy When They are Learning to Read. *Reading Psychology*, 37(3), 487–509. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1066909>
- Pellicer, A., y Baixauli, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura. *Boletín de Aelfa*, 12(2), 67–75. [https://doi.org/10.1016/S1137-8174\(12\)70064-X](https://doi.org/10.1016/S1137-8174(12)70064-X)
- Peña de la, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7–20. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Puglisi, M., Hulme, C., Hamilton, L., y Snowling, M. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498–514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Reyes, O., y Fernández-Moncada, M. (2021). Validación de Contenido por Juicio de Expertos. *Instrumentos Cualitativos*. DO.10.13140/RG.2.2.13390.59204
- Romero-Contreras, S. (2006). *Measuring Language-and-Literacy-Related Practices in Low-SES Costa Rican Families: Research Instruments and results*.

Sánchez, A., Reyes, F., y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos XLII*, 3, 347-367.

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Sénéchal, M., y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M., y Daley, K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.

Simmons, F., Soto-Calvo, E., Adams, A. M., Francis, H., Patel, H., y Gioré, D. (2023). Examining Associations Between Preschool Home Literacy Experiences, Language, Cognition and Early Word Reading: Evidence from a Longitudinal Study. *Early Education and Development*, 34(1), 152-180. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2003623>

Sparks, A., y Reese, E. (2012). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89-109. <https://doi.org/10.1177/0142723711433583>

Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M., y Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(2), 238-251.

Tambyraja, S., Schmitt, M., Farquharson, K., y Justice, M.L. (2017). Home literacy environment profiles of children with language impairment: associations with caregiver- and child-specific factors. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(2), 238-249. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12269>

Villalón, M., Rojas-Barahona, C., Förster, C., Valencia, E., Cox, P., y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre Educación*, 21, 159-179. <https://doi.org/10.15581/004.21.4428>

Weigel, D., Martin, S., y Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>

Wirth, A., Stadler, M., Birtwistle, E., y Niklas, F. (2023). New Directions in the Conceptualization and Operationalization of the Home Learning Environment. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 160-172. <https://doi.org/10.1037/edu0000749>

Yeomans-Maldonado, G., y Mesa, C. (2021). The association of the home literacy environment and parental reading beliefs with oral language growth trajectories of Spanish-English bilingual children. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 271-284. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.07.00>