

# Familia y alfabetización: programa de apoyo en dos modalidades

## The Family and Literacy: Support Program in Two Modalities

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: julio de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.fapa

FRANCISCA VALENZUELA-HASENOHR

mvalenzuela@uandes.cl

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-9110>

PELUSA ORELLANA-GARCÍA

porellan@uandes.cl

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3851-8780>

MALVA VILLALÓN-BRAVO

malvavillalonbravo@gmail.com

FUNDACIÓN EDUCACIONAL ALMA, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0544-0040>

CARMEN DE LA MAZA-VERGARA

carmendelamaza@fundacionalma.cl

FUNDACIÓN EDUCACIONAL ALMA, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2734-0163>

### Para citar este artículo | To cite this article

Valenzuela-Hasenohr, F., Orellana-García, P., Villalón-Bravo, M. & de la Maza-Vergara, C. (2023). Familia y alfabetización: programa de apoyo en dos modalidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-22. doi 10.11144/Javeriana.m16.fapa



---

**Resumen**

Las prácticas familiares de lenguaje y alfabetización impactan en el desarrollo del niño. El objetivo del estudio fue examinar la factibilidad de la versión virtual de un programa presencial de mejora de estas habilidades. Se implementaron talleres grupales dirigidos a padres para promover la autoeficacia parental y prácticas de alfabetización. Este estudio mixto comparó los resultados obtenidos en ambas modalidades, los cuales muestran similar asistencia y menor frecuencia semanal de prácticas en la modalidad virtual. Ambas modalidades reportan mejoras en autoeficacia y en percepción de cambio, al compararlas antes y después de la asistencia a los talleres.

**Palabras clave**

Familia; alfabetización; programa de apoyo; modalidad

---

**Abstract**

The family's practices of language and literacy have an impact on children. The objective of this study was to examine the feasibility of the virtual version of a face-to-face program for improving these skills. Group workshops, aimed at parents, were organized to promote parental self-efficacy and literacy practices. This mixed study compared the results obtained in both modalities, which showed a similar attendance and a less weekly frequency of practices in the virtual modality. Both modalities reported improvements in self-efficacy and the perception of change when a comparison was made between the situation of the participants before and after attending the workshops.

**Keywords**

Family; literacy; support Program; modality

---

## Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Talleres a padres o cuidadores para el apoyo en la alfabetización inicial y desarrollo socio-emocional de sus hijos e hijas*.

## Introducción

La investigación reciente reconoce que el desarrollo del lenguaje es un componente central del desarrollo humano en todas sus dimensiones, así como un instrumento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje (Dickinson & Morse, 2019). De acuerdo con Sylva *et al.* (2011), los niños de nivel socioeconómico (NSE) bajo presentan habilidades de lenguaje oral y decodificación significativamente más bajas que sus pares de NSE más alto y estas diferencias se establecen y amplían durante los primeros años, en directa relación con los recursos y las prácticas de lenguaje y alfabetización de las familias. Los autores sostienen que el ambiente familiar interactúa con la calidad de los programas de educación infantil, influyendo en la trayectoria escolar de los estudiantes.

El estudio del impacto del ambiente familiar de lenguaje y alfabetización en el desarrollo ha mostrado la importancia de prácticas familiares como la exposición temprana de los niños a los libros y las conversaciones extendidas acerca de eventos pasados en el incremento del vocabulario y la comprensión oral de los niños (Mendive *et al.*, 2020; Sparks & Reese, 2013). La evidencia acerca de la importancia de la calidad y la cantidad de las interacciones entre los padres y sus hijos como factores que impactan los avances cognitivos, emocionales y sociales de los niños, ha sido el marco de referencia de diversos programas de intervención temprana, dirigidos a fortalecer y ampliar la disponibilidad de recursos como libros infantiles y actividades como la lectura compartida y la conversación extendida en el contexto familiar. Los estudios de evaluación de estos programas presentan grados diversos de rigurosidad metodológica, siendo escasos los que cuentan con una asignación aleatoria de los participantes, pero todos muestran efectos positivos significativos, a nivel de las creencias y prácticas parentales y el aprendizaje de los niños y niñas (Dickinson & Morse, 2019).

El contexto de confinamiento y cierre de los centros educativos impuesto por la pandemia planteó el desafío de ampliar el uso de los recursos virtuales, apoyar a apoderados y educadores en el uso de herramientas digitales, monitorear los procesos y crear comunidad entre los centros educativos y las familias. Entre las iniciativas dirigidas a involucrar a los padres en la educación de sus hijos en el hogar es preciso distinguir las que buscan

su apoyo y supervisión del trabajo escolar, de aquellas cuyo eje es mejorar la calidad de las estrategias y recursos parentales y las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas. Este último es el foco del estudio que se presenta, el cual tiene como objetivo fortalecer la autoeficacia y las prácticas parentales para promover el aprendizaje del lenguaje y la alfabetización de niños y niñas de 4 a 6 años.

Para ello, el estudio compara la factibilidad de un programa de talleres grupales de apoyo al ambiente familiar de lenguaje y alfabetización, en versión presencial y virtual, y las preguntas que lo guían son:

1. ¿Existen diferencias en la fidelidad de la implementación, en términos de asistencia a los talleres y autorreporte de implementación en el hogar de las prácticas propuestas?
2. ¿Existen diferencias en la mejora de la autoeficacia parental reportada al término de los talleres, en relación a las tareas específicas de preparación para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas y de cercanía con la comunidad escolar?
3. ¿Existen diferencias en la percepción comparada, antes y después del programa, de la frecuencia semanal de prácticas de lectura y juegos reportada por los participantes en ambas versiones?

### **Desafíos de la educación infantil en el contexto de pandemia**

El cierre de los centros educacionales debido a la pandemia ha suspendido las oportunidades de aprendizaje presencial de conocimientos, habilidades y disposiciones ofrecidas en los centros educativos. Según el informe de la ONU (2020), cuarenta millones de niños de todo el mundo han perdido tiempo de enseñanza en su primer año de educación preescolar, agudizando con ello la disparidad en oportunidades de aprendizaje entre niveles socioeconómicos.

Según datos aportados por el Banco Mundial (2020), el COVID-19 ha dejado mil quinientos millones de niños y jóvenes fuera de la escuela. Esta realidad implica oportunidades y desafíos para la educación, siendo uno de ellos el mejorar el acceso a aprendizajes de calidad en los primeros años en el medio familiar.

La crisis ha estimulado la innovación en el sector educativo, desarrollando iniciativas que buscan dar continuidad en la formación de niños y niñas. Entre las recomendaciones que entrega el informe de la ONU (2020) está el acelerar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje y ampliar la conectividad entre los estudiantes. Las recomendaciones de Unesco (Giannini & Albrechtsen, 2020) para minimizar el impacto negativo de la interrupción educativa y facilitar la continuidad del aprendizaje buscan asegurar la

inclusión de niños de entornos desaventajados, apoyar a apoderados y educadores en el uso de herramientas digitales, monitorear los procesos y crear comunidad. Como respuesta, las organizaciones del ámbito público y privado del área educacional, incluyendo los centros educativos, han generado diversos recursos para una enseñanza virtual, muchos de ellos dirigidos a los niños.

Sin embargo, estos esfuerzos han puesto de relieve las limitaciones de las iniciativas diseñadas para compensar la falta de educación presencial (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020). En esta situación, los estudiantes y las familias de sectores desaventajados han enfrentado las limitaciones que implica la falta de dispositivos tecnológicos, acceso a plataformas digitales y experiencia en el trabajo en línea. A estos problemas se suman las dificultades del manejo de las prácticas pedagógicas escolares a nivel familiar, las cuales son aún mayores en los sectores desfavorecidos de la población. De acuerdo con el informe del National Institute for Early Education Research (Barnett & Jung, 2020), la participación de los niños de 3 a 5 años en programas preescolares bajó, en promedio, de 61 % presencial a 30 % en formato virtual, y el apoyo entregado a las familias a través de este formato ha sido más bajo para los padres de menor nivel educacional. Adicionalmente, es importante tener en cuenta que las actividades educativas virtuales dirigidas a niños menores de 6 años no resultan una opción adecuada, no solamente debido a que muchos de ellos tienen un acceso limitado a los dispositivos tecnológicos, sino porque en este rango de edad el aprendizaje es más efectivo a través de actividades presenciales y de interacciones responsivas uno a uno con un adulto (Copple & Bredekamp, 2009).

En el contexto de la pandemia, el reporte de los padres entrevistados en el estudio citado (Barnett & Jung, 2020) indica que entre el 60 % y el 72 % de los niños participaron menos de una vez por semana en actividades de aprendizaje remoto, y solo un 10 % de ellos escucharon una narración o realizaron una actividad de matemáticas o ciencias diariamente. La encuesta nacional en línea del mismo año sobre la situación de la primera infancia en Chile incluyó 10 013 respuestas, 93 % de ellas de madres de niños de 0 a 6 años (CEDEP, 2020). Un 61 % de los participantes consideró que no tenía suficiente tiempo y energía para jugar y estimular a sus hijos y aunque el 89 % de los participantes señaló recibir indicaciones desde el centro educativo para realizar actividades con sus hijos, solo el 54 % las desarrollaba total o casi totalmente, 38 % con una dedicación de entre 0 y 30 minutos diarios y 38 % entre 30 y 60 minutos al día.

Este escenario plantea el desafío de apoyar y guiar a los padres en la generación de oportunidades de aprendizaje para sus hijos en sus propios

hogares. Devercelli (2020) sostiene que es posible llegar a estos niños entregando soporte a sus padres y cuidadores durante esta crisis, pues aun en los escenarios de extrema privación se pueden implementar acciones para proteger a los niños y promover su desarrollo a través de quienes son responsables de su cuidado. El estudio de Zevenbergen y Whitehurst (2003) mostró efectos similares en la implementación presencial o virtual de un programa de lectura compartida para padres. Dadas las dificultades impuestas por la pandemia, resulta relevante examinar la factibilidad de la versión virtual de un programa dirigido a fortalecer los recursos y las estrategias parentales de familias de sectores desfavorecidos, el cual se implementa regularmente de forma presencial.

### **El ambiente familiar de lenguaje y alfabetización**

La evidencia indica que las intervenciones más efectivas se focalizan en los factores proximales que caracterizan la interacción entre los adultos y los niños (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Dickinson *et al.*, 2012) y que la lectura compartida es el formato de interacción que genera una mayor calidad y cantidad de intercambios verbales en familia (Clemens & Kegel, 2021). Se ha demostrado que estas competencias parentales se relacionan positivamente con la autoeficacia parental, la creencia en la propia capacidad de lograr los resultados esperados, por lo que se sugiere que la misma sea incluida en intervenciones dirigidas a mejorar la conducta parental (Wittkowski *et al.*, 2017).

El estudio del ambiente de lenguaje y alfabetización familiar (*Home Language and Literacy Environment*), realizado a partir de los reportes parentales, ha permitido identificar dos tipos de actividades (formales e informales) en las que los padres se involucran con sus hijos, las cuales contribuyen de manera única al desarrollo del lenguaje oral y escrito (Sénéchal, 2012). Las actividades informales, como por ejemplo la lectura de cuentos, se enfocan predominantemente en el significado y contribuyen al desarrollo del lenguaje oral; en tanto, las actividades formales, como la enseñanza de la lectura y la escritura de letras, tienen como foco fundamental el aprendizaje de la decodificación.

Desde la perspectiva de la investigación reciente (Mendive *et al.*, 2020), estas acciones no se examinan como una suma de variables que actúan de manera aislada y son homogéneas en la población, sino como parte de un ambiente multidimensional que integra procesos activos, formales (identificación de letras y escritura) e informales (lectura compartida y conversaciones de eventos pasados) de influencia parental, junto con procesos pasivos, de influencia indirecta a través, por ejemplo, de las propias prácticas de lectura de los padres, incorporando el interés de los niños en los libros y la

lectura como un factor que enriquece las prácticas familiares (Pezoa *et al.*, 2019). En el ambiente familiar de lenguaje y alfabetización se considera, además, la disponibilidad de libros infantiles en el hogar.

La caracterización de estas prácticas familiares se ha obtenido a partir de las respuestas de las madres participantes en estos estudios a un cuestionario aplicado en estudios previos en la región (Romero-Contreras, 2006). Los resultados han mostrado efectos positivos consistentes con la frecuencia de determinadas prácticas familiares en las habilidades de lenguaje oral y escrito de los niños y niñas. La revisión de evidencia meta-analítica del impacto de los programas de alfabetización familiar realizados (Van Steensel *et al.*, 2012) muestra efectos promedio positivos y estadísticamente significativos, a nivel general, en el lenguaje y la alfabetización de los niños. Se observa, sin embargo, una variabilidad considerable en el efecto, si se compara entre los diversos estudios examinados, lo cual se relaciona, entre otros factores, con el tipo de intervención y de habilidades evaluadas. La lectura compartida de cuentos infantiles, específicamente en la modalidad denominada *lectura dialógica* (Lonigan & Shanahan, 2012; Mol *et al.*, 2008; Zevenbergen & Whitehurst, 2003), ha reportado resultados consistentemente positivos en el lenguaje expresivo y en las habilidades de alfabetización inicial de los niños en familias de todos los niveles socioeconómicos. Su contribución al desarrollo del lenguaje es superior a otras actividades compartidas (Clemens & Kegel, 2021). Esta técnica específica de lectura compartida de libros álbum se desarrolla con niños de 2 a 3 años y de 4 a 5 años. En el caso de los niños de 4 a 5 años, se instruye a los adultos para que hagan preguntas abiertas, repitan y amplíen las verbalizaciones de los niños y promuevan su interés y diversión durante la lectura. El entrenamiento se realiza de manera presencial o a través de un video de quince minutos, que explica las técnicas de la lectura dialógica, presenta modelos de implementación que involucran a adultos y niños y propone preguntas en relación con lo observado. Los resultados no muestran diferencias asociadas al formato, presencial o virtual, de entrenamiento.

Zevenbergen y Whitehurst (2003) plantean que, si bien cualquier libro álbum puede ser usado para la lectura dialógica, resultan más adecuados los que presentan ilustraciones claras, textos relativamente breves y una narración atractiva. La evidencia aportada por el estudio de Dickinson *et al.* (2012) indica que la combinación de la entrega de libros y de orientaciones para la lectura promueve una mayor frecuencia y mejores prácticas familiares de lectura, así como mayores competencias de lenguaje y autorregulación en los niños. Los resultados del estudio de Mendive *et al.* (2020) mostraron que un ambiente familiar de lenguaje y alfabetización, con una frecuencia de lectura compartida de tres o más veces a la semana, tiene un

impacto significativo en las trayectorias de vocabulario y conocimiento de letras de los niños en pre kínder y kínder.

### **El juego como apoyo al desarrollo del lenguaje infantil**

La investigación ha reconocido el poder del juego para el desarrollo infantil (Ginsburg, 2007), enfatizando en que es la forma en que los niños exploran el mundo (Singer *et al.*, 2006) y construyen conocimiento, por lo que se considera central para su aprendizaje. Además de aportar beneficios en la autorregulación y motivación, favorece el desarrollo del lenguaje (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017). La evidencia muestra que cuando los niños interactúan con pares y adultos a través del juego, desarrollan sus habilidades (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). Los resultados de una intervención pedagógica mostraron que el uso de juegos de reglas genera un aumento del vocabulario similar al que se logra a través de la práctica de la lectura en voz alta (Hopkins *et al.*, 2019).

Se entiende el juego como una acción o actividad voluntaria, que se realiza bajo ciertos límites fijos, según ciertas reglas compartidas, acompañada de goce compartido (Torres, 2002). Es necesario distinguir entre el juego libre, que se refiere a las actividades que el niño desarrolla solo o con otros niños, sin que un adulto se involucre, y el juego andamiado, dirigido por el niño, pero guiado por el adulto para el logro de un objetivo (Weisberg, 2015), siendo ambos tipos necesarios y críticos para el desarrollo de niños y niñas (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017).

En el juego andamiado, el apoyo del adulto en la interacción lingüística juega un rol central, entregando información, aportando ideas y formas de descubrir el mundo que el niño, por sí mismo, no haría (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017). En la entrega de retroalimentación, el niño aprende nuevas palabras, desarrolla la semántica y la sintaxis (Vasilyeva *et al.*, 2008). La manera como los adultos interactúan con los niños durante el juego configura un elemento crítico en el aprendizaje. Entregar retroalimentación focalizada, formular preguntas (y dar el suficiente tiempo para responderlas), recordar palabras aprendidas, dar definiciones que clarifiquen los significados y hacer conexiones entre el juego del niño y sus experiencias previas son acciones que apoyan el uso del lenguaje y favorecen su desarrollo (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017).

### **Autoeficacia parental**

El término *autoeficacia*, propuesto por Bandura (1997), se refiere a la creencia de un individuo acerca de su habilidad para desempeñarse exitosamente en una tarea determinada. No se trata de un rasgo de personalidad sino de un proceso dinámico, que se modifica en función de las demandas

de la tarea y el contexto en el que esta se presenta, y de aspectos individuales relacionados con la evaluación del propio desempeño y del desempeño de otros, dentro del marco de la teoría sociocognitiva propuesta por este autor. Los factores que influyen en la autoeficacia son: la experiencia previa del individuo, la experiencia vicaria (es decir, la observación de la experiencia de otros), la experiencia de dominio experto, la persuasión social y el estado psicológico (Bandura, 1977, 1997).

La percepción de autoeficacia determina la cantidad de esfuerzo y de perseverancia de los individuos enfrentados a un contexto adverso. La autoeficacia parental ha sido definida como la creencia de los padres o cuidadores acerca de su habilidad para criar a los niños y niñas a su cargo, y ha sido medida típicamente a través de cuestionarios de autorreporte en diferentes niveles: general, de tareas específicas y de dominio específico (Jones & Printz, 2005). La revisión de estos autores aporta evidencia acerca de la correlación de la autoeficacia parental con un funcionamiento psicológico positivo en padres e hijos, con la satisfacción y la competencia parental. Estos antecedentes indican que altos niveles de autoeficacia parental se vinculan con mejores prácticas de crianza, las que promueven un desarrollo infantil positivo (Bloomfield *et al.*, 2005).

El carácter dinámico de la autoeficacia parental y la evidencia de su asociación con ambientes de crianza positivos, que promueven el bienestar social y académico, ha llevado al desarrollo de intervenciones dirigidas a fortalecerla como una estrategia para mejorar los ambientes familiares de crianza de los niños y niñas (Wittkowski *et al.*, 2017). Los programas grupales son la forma más común de intervención parental y en ellos es posible incluir los factores que influyen en la autoeficacia de los participantes. De acuerdo con Sanders y Woolley (2005), las prácticas parentales se predicen mejor a través de medidas de tareas específicas de la autoeficacia parental.

### **El programa ALMA**

El programa ALMA es una intervención de carácter grupal, cuyo objetivo es fortalecer y ampliar las prácticas y recursos de los padres de niños y niñas de 4 a 6 años, de sectores vulnerables de la población, para promover el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización en el contexto familiar. Se realiza durante el año escolar, en colaboración con escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas e incluye doce talleres grupales presenciales de cuarenta minutos de duración, en los que participan, voluntariamente, hasta veinte familiares de niños y niñas del nivel transición.

Los talleres se implementan cada dos semanas, en las escuelas, y cada uno de ellos está a cargo de una monitora del equipo ALMA, quien modela y guía la práctica de estrategias fundamentadas en la investigación (Villalón,

2016), como la lectura compartida de cuentos infantiles de alta calidad (Mascareno *et al.*, 2017; Zevenbergen & Whitehurst, 2003) y los juegos andamiados (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017), así como la generación de una comunidad de aprendizaje (Copple & Bredekamp, 2009).

Los participantes reciben un mismo cuento en cada taller, además de materiales para realizar actividades complementarias a la lectura y una guía para la implementación en el hogar, tanto de la lectura dialogada del cuento como de los juegos de cada sesión con sus hijos. Estos últimos ofrecen oportunidades de práctica guiada por los adultos en relación con el vocabulario del relato, la comprensión y la expresión oral, la conciencia fonológica y la identificación visual de letras y palabras. Se registra la asistencia de los participantes en todos los talleres y en tres de ellos (al inicio, en el intermedio y al final) se les solicita completar un reporte en línea de la frecuencia semanal de lectura y juegos, como medida de fidelidad de la implementación. En el último taller, los participantes completan un cuestionario que evalúa su percepción comparada sobre autoeficacia parental, cercanía a la comunidad escolar y frecuencia semanal de lectura y cuentos. Finalmente, se formula una pregunta abierta en relación con los aportes de la participación en el programa.

Durante la pandemia, el equipo ALMA diseñó una versión virtual de los talleres en la plataforma Zoom, manteniendo el número de doce talleres y sus objetivos específicos, como también la entrega de los cuentos, las guías y los materiales complementarios para la implementación de las actividades en familia. Con el fin de asegurar el acceso de los participantes y la superación de las dificultades en el uso de los dispositivos tecnológicos requeridos, las familias recibieron una tarjeta de acceso a internet y se realizaron ensayos a través de videollamadas de las diferentes herramientas de la plataforma, con el apoyo de una asistente a cargo de resolver los problemas de ingreso, conexión y desconexión de los participantes, durante las dos primeras sesiones. Para favorecer un clima de cercanía y confianza y la participación y retroalimentación de los asistentes en las sesiones virtuales, se estableció un máximo de quince participantes por grupo y una ampliación de la duración de los talleres en diez minutos.

Dadas las condiciones impuestas por la pandemia, la versión virtual se implementó entre los meses de agosto y noviembre, con una frecuencia semanal y no quincenal. Los horarios de los talleres se ajustaron a la disponibilidad de los inscritos, con alternativas en distintos días y horarios y la posibilidad para los participantes de asistir a las sesiones de otros talleres, en caso de que no pudiesen asistir a la del taller asignado. A través de estas modificaciones, se buscó atender a las limitaciones impuestas por la pandemia a las familias participantes.

## Metodología

### Diseño

Con el fin de responder a las preguntas de la investigación, se diseñó un estudio mixto que comparó los resultados obtenidos en la versión presencial y la versión virtual, realizada en el tiempo de la pandemia, incluyendo: 1) fidelidad de la implementación en términos de dosis (asistencia a los talleres) y adhesión (frecuencia semanal de implementación); y 2) percepción comparada de autoeficacia parental y prácticas familiares, antes y después de participar en el programa. El estudio se complementó con el análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta abierta formulada a los participantes sobre la percepción de los aportes percibidos por la participación en el programa, a fin de profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos cuantitativamente. El análisis de estas respuestas se realizó a través del método de comparación constante (Strauss & Corbin, 2002), en términos de codificación abierta y axial de los textos escritos por los participantes.

### Participantes

Se registraron 139 participantes, 75 en la versión 2019 y 64 en la versión 2020, provenientes de 31 establecimientos educacionales. El índice de vulnerabilidad para ambas versiones es superior al 89 %, sin que se observaran diferencias significativas entre ellos. El 83 % de los participantes en la versión presencial fueron madres y el 93 % en la versión virtual. En ambas versiones, el porcentaje restante fueron padres y abuelas. No se observaron diferencias en el nivel educacional entre ambos grupos.

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- a) *Reporte en línea*: Utilizando la plataforma Survey Monkey (2019) y Google Form (2020), en tres momentos (taller 1, 4-5 y 10), se recogió información sobre la frecuencia semanal de prácticas de lectura y juegos, debiendo escoger la respuesta entre rangos de frecuencia propuestos. La encuesta fue elaborada por el equipo ALMA, y luego fue revisada y ajustada por dos investigadores expertos para asegurar su validez de contenido.
- b) *Cuestionario de autorreporte*: Este cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Romero-Contreras (2006), empleada en estudios previos en países de la región y en Chile (Pezoa *et al.*, 2019; Mendive *et al.*, 2020). El mismo fue aplicado en papel y lápiz en el

último taller. El instrumento está construido con base en una escala Likert (1=nada; 5=mucho) y permite indagar en la percepción comparada de los participantes, antes y después de los talleres, en relación a: i) el nivel de preparación para apoyar el aprendizaje de su hijo/a, ii) su cercanía a la comunidad escolar, y iii) la frecuencia semanal de lectura y juegos. Al final se formula una pregunta abierta, en relación con los aportes de la participación en el programa.

### **Análisis de los datos**

Para comprender mejor el comportamiento de ambos grupos, se analizaron las estadísticas descriptivas para las variables de interés, además de las respuestas a los cuestionarios de frecuencia de lectura y juegos entre talleres y el cuestionario final. El análisis cualitativo de los aportes percibidos por los participantes, en la respuesta abierta del cuestionario, fue realizado a través de la metodología de codificación abierta y axial de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

### **Resultados**

En relación con la primera pregunta de estudio, acerca de la fidelidad de la implementación, no se observaron diferencias en el promedio de asistencia a los talleres entre ambas versiones (10.7 sesiones del total de 12 en la versión presencial de 2019 y 10.8 en la versión virtual de 2020). En cuanto a la frecuencia de implementación de la lectura y los juegos de los talleres con los niños y niñas en el contexto familiar, se dicotomizaron los valores reportados por los participantes, replicando el procedimiento de estudios previos (Mendive *et al.*, 2020), considerando las opciones de: a) menos de tres veces a la semana, o b) tres veces o más.

Las figuras 1 a 4 muestran los porcentajes obtenidos a partir de los reportes posteriores a los talleres inicial, intermedio y final. En primer lugar, un 87 % de los encuestados en 2019 dice leer tres o más veces, lo que en 2020 disminuyó a un 69 %. Asimismo, un 72 % en 2019 dice jugar tres o más veces en la semana, cifra que en 2020 bajó a un 50 %.

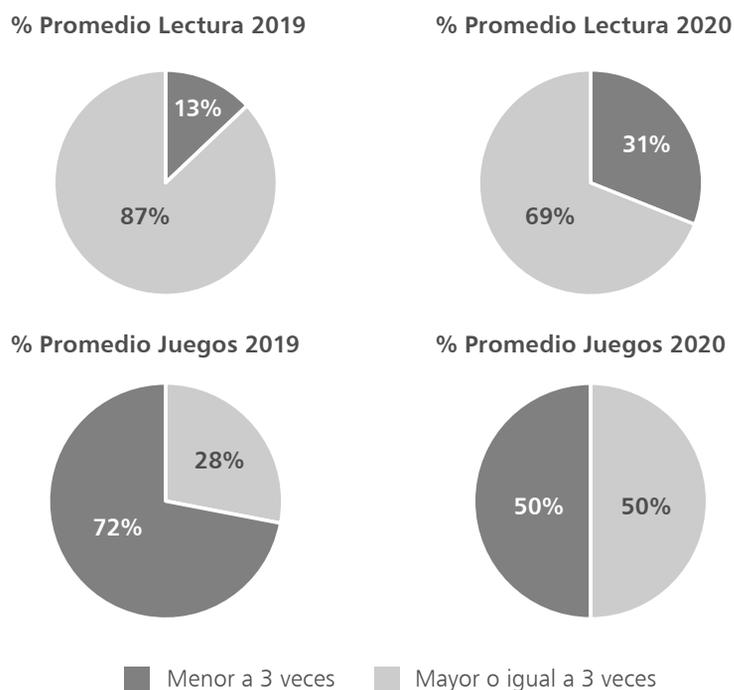
Los datos muestran que el porcentaje de participantes que reporta leer o jugar tres o más veces a la semana con sus hijos es mayor en 2019 que en 2020. El análisis de varianza de las frecuencias promedio confirma que esta diferencia es estadísticamente significativa [ $F(1.138)=62.618$ ;  $p<.000$ ] para lectura y también estadísticamente significativa para juegos [ $F(1.138)=100.301$ ;  $p<.000$ ].

La segunda pregunta del estudio se relaciona con la percepción de cambio, antes y después de los talleres, respecto de la autoeficacia parental, en las tareas específicas de preparación para apoyar el aprendizaje de

los hijos y cercanía a la comunidad escolar, reportada por los participantes en 2019 y 2020. Las figuras 5, 6 y 7 comparan los promedios obtenidos en los autorreportes de los participantes, antes y después de participar en el programa, de manera comparativa entre los años 2019 y 2020.

Figuras 1 a 4

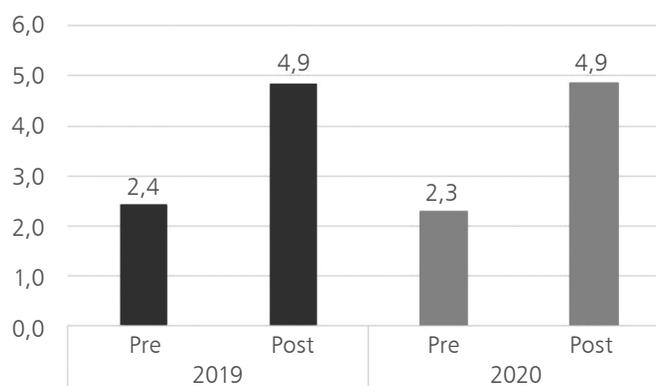
Porcentaje de participantes que leen o juegan tres o más veces a la semana con sus hijos



Fuente: elaboración propia

Figura 5

Autoeficacia parental: percepción de preparación para apoyar el aprendizaje de los hijos, antes y después del programa en 2019 y 2020

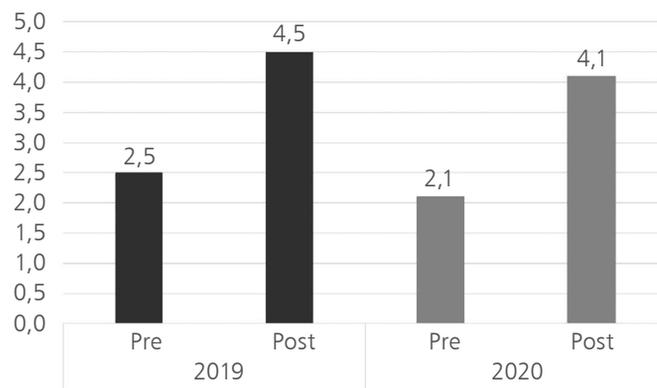


Fuente: elaboración propia

Como muestra la figura, tanto en 2019 (columnas en azul) como en 2020 (columnas en naranja), la percepción respecto a la preparación reportada por los participantes para apoyar el aprendizaje de sus hijos/as mejora significativamente al terminar el programa, observándose un incremento levemente mayor en el 2020.

Figura 6

*Autoeficacia parental: percepción de cambio en la cercanía a la comunidad escolar, antes y después de participar en los talleres en 2019 y 2020*

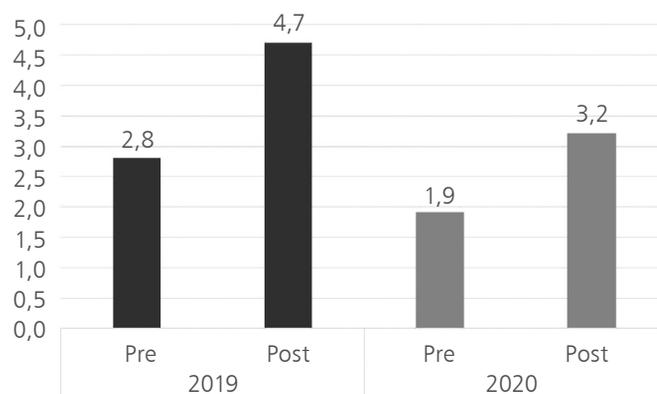


Fuente: elaboración propia

La figura muestra una mejora significativa de la percepción de cercanía con la comunidad escolar, reportada por los participantes al término de los talleres, en ambas versiones, aunque esta es menor en la versión virtual.

Figura 7

*Percepción comparada, antes y después del programa, de la frecuencia semanal de lectura y juegos (2019-2020)*



Fuente: elaboración propia

En relación con las prácticas de lectura y juegos, la percepción de mejora en la frecuencia de estas actividades con los hijos reportada por los participantes al término del programa es significativa en ambas versiones. El gráfico muestra también una baja significativa en la versión virtual durante la pandemia, comparada con la frecuencia reportada en la versión presencial, anterior a esta crisis.

El análisis cualitativo se realizó a partir de una lectura reflexiva comparada de todas las respuestas obtenidas a la pregunta sobre los aportes del programa a la familia. Se efectuó una codificación abierta, a partir de la cual se identificaron las categorías fundamentales de los textos, y posteriormente una codificación axial, en la que se identificaron las subcategorías. Las categorías fundamentales que emergieron en las respuestas de los cuestionarios que corresponden a ambas versiones son: a) aprendizajes que permiten el apoyo de las habilidades de lenguaje y lectura en los hijos, y b) mejoras en las interacciones en el contexto familiar.

Respecto al primer punto, las subcategorías relacionadas son: a.1) estrategias de enseñanza adquiridas ["Aprender a leerle bien los libros y conversar sobre lo que leímos" (2019); "Aprendimos cómo leer cuentos expresando emociones" (2020)]; a.2) aprendizajes específicos logrados por los niños ["Que mi hija controlara mejor sus emociones, mayor nivel de comprensión de la lectura" (2019); "Desarrollar más la imaginación de nuestra hija y que ella se interesara mucho más en los cuentos... más concentración a la hora de leer" (2020)]; y a.3) mayor conocimiento de sí mismos y los logros a nivel personal ["Saqué algo que no sabía que tenía como mamá" (2019); "Mejorar la timidez" (2020)].

En relación con la segunda categoría, las subcategorías identificadas son: b.1) mayor tiempo compartido ["Aprendimos a darnos tiempo" (2019); "Pasar más tiempo en familia" (2020)]; b.2) interacción familiar de mayor calidad ["Poder interactuar mejor con mi hija" (2019); "Encontramos un punto en común para reunirme con mis hijas y compartir sentimientos" (2020)]; b.3) cuentos y juegos como factores mediadores ["Cuentos que enganchan y dejan enseñanzas" (2019); "Los libros y los materiales de apoyo son maravillosos, muy entretenidos y sirven mucho para compartir un momento único con nuestro hijo" (2020)]; y b.4) participación en la comunidad escolar ["Reuniones con los padres, poder compartir experiencias; materiales didácticos de apoyo para hacer más entretenida la lectura" (2019); "Recibí muchas cosas positivas, de las compañeras del grupo, de la gente que participó conmigo" (2020)].

Estos resultados muestran que la participación en el programa (en cualquiera de sus dos modalidades) contribuye al aprendizaje de estrategias

y conocimientos de los participantes y genera un cambio positivo en la interacción dentro del grupo familiar.

## **Discusión**

El objetivo del trabajo realizado fue evaluar la factibilidad de la versión virtual de un programa grupal presencial de apoyo al ambiente familiar de lenguaje y alfabetización, implementada en el escenario de confinamiento y cierre de los centros educativos impuesto por la pandemia. Los resultados obtenidos permiten responder a las preguntas planteadas, aunque no es posible hacerlo de una manera concluyente, debido a las limitaciones metodológicas del estudio (que se detallarán más adelante).

Dickinson & Morse (2019) presentan una selección de diez programas que tienen características comunes identificadas como las más efectivas a la hora de fortalecer y ampliar las estrategias y recursos familiares para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños. Sin embargo, la base de investigación que sustenta estos programas resulta muy diversa, y solo uno de ellos fue evaluado como muy sólido en su fundamento de investigación, que incluye la asignación aleatoria de los participantes y de un grupo control y la evaluación de los niños en tres momentos. También se considera que dos de estos programas tienen una base limitada, dado que no cuentan con estudios de estas características, pero se seleccionan por implementar prácticas respaldadas por la evidencia en contextos similares. El programa examinado en este estudio integra las prácticas fundamentadas en la investigación, identificadas por estos autores como los enfoques más efectivos para apoyar a las familias, pero no cuenta con una propuesta rigurosa en su diseño metodológico y su base de investigación resulta limitada.

Es necesario entender la implementación de este estudio en el contexto de pandemia en el que fue desarrollado, lo que se considera una limitación. La imposibilidad de visitar hogares debido al confinamiento impuesto y las condiciones al interior de ellos (CEDEP, 2020) describen en parte las características en las que se trabajó en la versión 2020. La encuesta referida reporta mayor irritabilidad percibida en los niños y niñas y en los propios cuidadores, como también una escasa disposición a dedicar tiempo y energía a tareas en general. Todos estos factores aparecen vinculados al contexto de crisis generado por la pandemia, y plantean la necesidad de documentar la factibilidad de las intervenciones dirigidas a asegurar un ambiente familiar que promueva oportunidades de aprendizaje de niños y niñas a través del fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y disposiciones de los padres para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Las consultas nacionales e internacionales acerca de la situación de los niños y niñas durante esta crisis sanitaria han mostrado una baja respuesta a las propuestas de actividades recibidas desde los centros educativos, así como una disminución en la diversidad y la duración de las experiencias compartidas de aprendizaje entre adultos y niños (Barnett & Jung, 2020; CEDEP, 2020). Los datos muestran que se mantiene la participación en el programa, independiente de la modalidad de implementación y la percepción de autoeficacia parental. Los resultados del análisis cualitativo que identifican logros asociados a las estrategias aprendidas para favorecer el lenguaje y la alfabetización, como también los asociados al mejoramiento de las interacciones familiares, son antecedentes que confirman la factibilidad de la versión realizada en formato virtual durante la pandemia.

Otra de las limitaciones de este estudio se relaciona con el uso de los autorreportes de los participantes como la fuente fundamental de recolección de datos. A pesar de que el autorreporte de la frecuencia de prácticas familiares ha sido aplicado en estudios del ambiente familiar de lenguaje y alfabetización, y es el procedimiento a través del cual se evalúa el efecto en las creencias y prácticas parentales en la selección de estudios citada y en otros estudios en la región y el país, es necesario complementarlo con procedimientos de observación y de recolección de otros tipos de datos que permitan documentar las prácticas familiares. Por ello, en el caso de este estudio, los datos obtenidos fueron complementados con el análisis cualitativo de las respuestas a una pregunta abierta planteada al término del taller, lo que permitió ampliar y profundizar en los cambios percibidos por los participantes en la interacción con sus hijos en el ámbito familiar.

La imposibilidad de separar el formato virtual del contexto impuesto por la pandemia en el cual se implementó constituye una limitación de este estudio. A ello se agrega el que durante ese tiempo no fue posible examinar el desempeño de los niños, antes y después de la intervención, para así contar con datos que permitieran relacionar sus aprendizajes con la participación de sus familiares en el programa.

Los resultados obtenidos sugieren que el programa ALMA contribuye a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas, y el ambiente de alfabetización familiar, independiente de la modalidad en la que se implemente. Desde esta perspectiva, se requiere superar sus limitaciones metodológicas, para dar un sustento empírico sólido a las conclusiones.

## **Conclusiones**

Este estudio de factibilidad se realizó a través de la comparación de la versión virtual de un programa de talleres con la versión presencial del

año anterior, a través del registro de la asistencia de los participantes y sus reportes de frecuencia semanal de prácticas de lectura y juegos, como medidas de fidelidad de la implementación y la percepción de cambio en la autoeficacia parental, antes y después de los talleres, en las tareas específicas de preparación para apoyar el aprendizaje de sus hijos y de cercanía a la comunidad educativa y en la percepción de la frecuencia semanal comparada.

En relación con la primera pregunta planteada en el estudio, acerca de la fidelidad de la implementación, los resultados mostraron una asistencia promedio similar en ambas versiones, lo que permite plantear que el formato virtual es una opción viable de participación, que no resulta afectada por las condiciones de la pandemia. Esta conclusión, que resulta positiva en el escenario de crisis descrito, solo puede plantearse como preliminar, al igual que el resto de las conclusiones, dadas las diferencias en la duración total del programa según la modalidad de implementación, la situación de confinamiento en la que tuvo lugar la versión virtual y las limitaciones metodológicas de los procedimientos de recolección de datos señaladas previamente.

La frecuencia semanal promedio de lectura y juegos, entre los talleres, mostró diferencias entre ambas versiones, con una disminución significativa en ambas prácticas en la versión 2020. La baja reportada es, sin embargo, menor a lo señalado en los reportes recogidos a nivel nacional (CEDEP, 2020) e internacional (Barnett & Jung, 2020). Resulta importante notar, también, que la frecuencia de lectura compartida reportada por los participantes en ambas versiones es más alta que la reportada en estudios previos del ambiente familiar de lenguaje y alfabetización en sectores desfavorecidos (Mendive *et al.*, 2020; Susperreguy *et al.*, 2007).

En relación con la segunda pregunta del estudio, acerca de la autoeficacia parental, el análisis comparado de los resultados muestra una percepción de mejora significativa en ambas versiones, tanto en su preparación para apoyar el aprendizaje de sus hijos como en su mayor cercanía a la comunidad escolar. La relación positiva entre la autoeficacia parental y la competencia de los padres en la educación de sus hijos, documentada a través de estudios transversales y longitudinales, permite destacar este resultado como un aporte sustantivo del trabajo realizado, que requiere ser confirmado a través de otros instrumentos de recolección de información.

Respecto de la tercera pregunta, referida a la percepción del cambio en la frecuencia de las prácticas de lectura y juegos, antes y después de los talleres, la mejora percibida es significativa en ambas versiones, lo que resulta consistente con la mejora sustantiva en su autoeficacia. Este resultado sugiere que a través de ambos formatos es posible lograr una ampliación del ambiente familiar de lenguaje y alfabetización. La frecuencia de prácticas de lectura y juegos reportada en la versión 2019 fue significativamente

superior a la reportada en 2020, lo que resulta consistente con los reportes de frecuencia de implementación durante los talleres.

El análisis cualitativo realizado permite identificar en los participantes del programa, independiente de la modalidad en que lo efectúen, ganancias en aprendizajes que favorecen el apoyo de habilidades de lenguaje y lectura en sus hijos y mejoras en las interacciones en el contexto familiar.

El conjunto de estos resultados sugiere, aunque no de manera concluyente, que la implementación de una versión virtual de los talleres realizados hasta ahora en forma presencial es factible, y que constituye una instancia adecuada para generar un ambiente familiar en el que se promueva el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de niños y niñas, así como también de los adultos responsables de su cuidado y educación.

Es importante destacar que, pese a la baja en la frecuencia durante la pandemia, se mantiene un crecimiento en la percepción de autoeficacia de los padres en ambas versiones del programa, al igual que ocurre con la percepción positiva de los beneficios del mismo. Estos datos son alentadores, pues las instancias de lectura de cuentos permiten que al interior de la familia existan momentos de disfrute lector, a pesar de las circunstancias complejas.

Los estudios futuros deberían incluir procedimientos de recolección de datos que no sean solo autorreportes, avanzando en la validación de este y otros instrumentos, una asignación aleatoria de los participantes y un grupo control que permita compararlos, a ellos y a los niños y niñas a su cargo, en relación con el impacto de la intervención. Con el fin de evaluar sus efectos a mediano y largo plazo en el ambiente familiar de lenguaje y alfabetización y en el aprendizaje de sus hijos, la evidencia previa disponible sugiere incluir un estudio de seguimiento de estos grupos.

Por último, es necesario destacar que, ante la situación de pandemia en la que aún nos encontramos y la incidencia que está teniendo en el aprendizaje de niños y niñas, es posible encontrar formas de contrarrestar algunos de sus efectos y convertir la crisis en una oportunidad.

### **Sobre las autoras**

**Francisca Valenzuela-Hasenohr** es magíster en psicología educacional, profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes en Chile.

**Pelusa Orellana-García** es PhD en educación por la University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos. Profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes en Chile.

**Malva Villalón-Bravo** es doctora en psicología y ciencias de la educación, mención en psicología evolutiva, por la Universidad de Barcelona, España. Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Carmen de la Maza-Vergara** es magíster en instituciones culturales por la Universidad de Salamanca, España. Ingeniera comercial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora de AAyFF - Fundación educación ALMA, Chile.

## Referencias

- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barnett, W. S., & Jung, K. (2020). *Understanding and responding to the pandemic's impacts on preschool education: What can we learn from last spring?* [Special Report]. National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Bloomfield, L., Kendall, S., Applin, L., Attarzadeh, V., Dearnley, K., Edwards, L., Hinshelwood, L., Lloyd, P., & Newcombe, T. (2005). A qualitative study exploring the experiences and views of mothers, health visitors and family support centre workers on the challenges and difficulties of parenting. *Health and Social Care in the Community*, 13(1), 46-55.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 1, pp. 793-828). Wiley.
- CEDEP. (2020). *Consulta nacional sobre la situación de la primera infancia por crisis COVID-19*. [https://redprimerainfancia.cl/static/media/complete\\_results.6b26c300.pdf](https://redprimerainfancia.cl/static/media/complete_results.6b26c300.pdf)
- Clemens, L. F., & Kegel, C. A. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of Child Language*, 48(2), 373-386.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice*. NAEYC.
- Devercelli, A. E. (2020). *Supporting parents to support children's learning during COVID-19*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/277261597346869312/Supporting-Parents-to-Support-Children-s-Learning-During-COVID-19>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, vol. 2012, article ID 602807. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Dickinson, D. K., & Morse, A. B. (2019). *Connecting through talk: Nurturing children's development with language*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Giannini, E., & Albrechtsen, A.-B. (2020). El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. *Unesco*. <https://es.unesco.org/news/cierre-escuelas-debido-covid-19-todo-mundo-afectara-mas-ninas>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182-191.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Hopkins, E. J., Collins, M., Dore, R. A., Lawson, J., Schatz, J. Scott, M. E., & Hirsh-Pasek, K. (2019, March). *Playtime is learning time: A play and reading intervention to teach vocabulary*. Paper presented at the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- Jones, T. L., & Printz, R. L. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, *25*, 341-363.
- Lonigan, Ch. & Shanahan, T. (2012). Translating Research into Practice. En B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (Part II, pp. 118-134). Routledge.
- Mendive, S., Mascareño Lara, M., Aldoney, D., Pérez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home Language and Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child Development*, *91*(6), 2042-2062. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education & Development*, *19*, 7-26.
- Mascareno, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(1), 136-152.
- ONU. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Pezoa, J. P., Mendive, S., & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 284-295.
- Romero-Contreras, S. (2006). *Measuring language-and literacy-related practices in low-SES Costa Rican families: Research instruments and results*. Harvard University.
- Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, *31*(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x>
- Sénéchal, M. (2012). Child language and literacy development at home. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (Part II, pp. 38-50). Routledge.
- Singer, D., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

- Sparks, A., & Reese, E. (2013). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89-109.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Orientaciones técnico pedagógicas para flexibilización y ajuste curricular en niveles de educación parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/06/Orientaciones-tec-ped-para-flexibilizacion-y-ajuste-curricular.pdf>
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 238-251.
- Torres, C. (2002). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf)
- Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial: Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica.
- Van Steensel, R., Herppich, S., McElvany, N., & Kurvers, J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills. A review of the meta-analytic evidence. En B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (Part II, pp. 135- 148). Routledge.
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., & Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental Science*, 11(1), 84-97.
- Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 769-776.
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249-261.
- Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R., & Weisberg, D. (2017). Self-report measures of parental self-efficacy: A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 2960-2978.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003) Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. En A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.