

TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO: EL DESAFÍO DE INNOVAR LOS PROGRAMAS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE SECTORES VULNERABLES EN EL APRENDIZAJE INICIAL DE SUS HIJOS

Transforming knowledge: The challenge of innovating in children's early learning participation programs of vulnerable areas families

MALVA VILLALÓN*
LILIA G. LÓPEZ**
MARGARITA SILVA***
MANUEL LOBOS****

Resumen

El artículo que se presenta analiza los factores familiares que predicen el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, las dificultades de la colaboración entre los centros educativos y las familias, los enfoques teóricos que fundamentan los programas de participación familiar implementados en los centros educativos. Desde la perspectiva sociocultural se propone centrar la intervención en la transformación del conocimiento.

Palabras clave: familia y escuela/aprendizaje escolar, lectura y escritura

Abstract

The paper analyzes family factors predicting the initial learning of reading and writing, barriers that affect collaboration between educational centers and families, as well as those theoretical principles framing family programs implemented in educational centers. From a socio-cultural perspective, it is proposed that intervention focus on transforming knowledge.

Key words: family and school, school learning, reading and writing

-
- * Doctor en Ciencias de la Educación, mención psicología. Jefa Subrogante del Depto. de Psicología y Orientación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, malva@uc.cl
- ** Doctor en Ciencias de la Educación. Académico de la Facultad de Psicología, Universidad de Mexicali, México, lulopez@uc.cl
- *** Educadora de Párvulos, Directora de Pregrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, msilvap@uc.cl
- **** Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Educación Inicial, Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mlobos@uc.cl

El énfasis de las políticas públicas en el mejoramiento de la calidad de los programas educacionales ha llevado a centrar el foco de la atención y el debate en las instituciones escolares y los profesionales responsables de la educación formal en todos los niveles, los que son percibidos como los principales agentes educativos y, por lo tanto, como los factores determinantes del aprendizaje y el foco de las políticas de rendición de cuentas (*Accountability*). Esta situación puede vincularse con la relevancia que se le asigna al acceso a la educación formal como instrumento de desarrollo y a la consiguiente demanda de oportunidades efectivas para superar la inequidad social. Como señala Coll (1999): “La educación en sentido amplio –es decir, la educación entendida como el abanico de prácticas sociales mediante las cuales y gracias a las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de las personas– ha ido así restringiéndose progresivamente hasta identificarse de hecho con una de sus modalidades o formas, la educación escolar... con lo que se hace y sucede en las escuelas y en las aulas”. Esta focalización, sin embargo, no parece tener en cuenta los antecedentes de la investigación que indican que las características familiares son un mejor predictor del desarrollo infantil y el aprendizaje escolar que la calidad de los programas formales de educación. El análisis de estos datos, que provienen de estudios nacionales (Herrera, Mathiesen, Villalón y Suzuki, 2001) e internacionales (Rolla y Rivadeneira, 2006), muestra que alrededor de un 10% de la varianza en los niveles de aprendizaje es explicada por factores del centro educativo, en comparación a un 20% que corresponde a factores familiares como el nivel educacional de los padres. El objetivo de este artículo es analizar la influencia de los factores familiares desde una concepción de la educación como el proceso fundamental del desarrollo humano, que trasciende los límites de la educación formal, pero que, simultáneamente, reconoce en ella el instrumento a través del cual la sociedad contemporánea promueve el desarrollo de las personas y las instituciones. En esta perspectiva, se analizan antecedentes recientes de la investigación que muestran que los programas de intervención más efectivos a nivel familiar son iniciados desde los educadores y los centros educativos, pero desarrollados de manera colaborativa, desde una comprensión y una integración de las prácticas familiares. La mayoría de estos programas no se centra solamente en el apoyo de los padres al aprendizaje de sus hijos, sino que incluye otros componentes como alfabetización de adultos.

Este análisis se centrará en el aprendizaje de la lengua escrita, dado su carácter de instrumento fundamental del pensamiento y de la participación ciudadana, así como su importancia para la adquisición de conocimientos en todas las áreas del saber.

El dominio de la lengua escrita en la sociedad contemporánea

El dominio de los niveles más altos de comprensión y producción de textos en la población adulta se ha convertido en un requisito fundamental para el desarrollo económico

y social de los países en la sociedad del conocimiento. Tal requisito ha otorgado una prioridad muy alta al aprendizaje de la lengua escrita en la agenda pública. Los aportes de la investigación realizada en las últimas décadas y el desarrollo social y económico alcanzado a nivel mundial han propuesto un marco conceptual y unas orientaciones prácticas muy diferentes a las predominantes a mediados del siglo XX. De manera progresiva, la alfabetización se ha llegado a definir como un proceso complejo, que incluye niveles sucesivos en la comprensión de textos, así como el procesamiento de textos de diverso tipo, una tarea que requiere de un contexto de enseñanza más amplio que aquel que proporciona la instrucción formal de los primeros años de la actual educación básica obligatoria.

En este marco, la superación del analfabetismo entendido de una manera tradicional ha sido desplazada por la necesidad de resolver formas más complejas de carencias en el dominio de la lengua escrita. La tarea de aprender a leer plantea objetivos más exigentes que la capacidad de decodificar textos informativos simples y alcanzar una comprensión literal de su contenido (Bruer, 1993). Desde esta perspectiva, el alfabetismo se concibe como un conjunto complejo y multidimensional de habilidades que se desarrollan desde la infancia hasta la adultez y como una práctica sociocultural más amplia que las destrezas de decodificación y comprensión que se adquieren en el contexto de la educación escolar formal (Wasik, Dobbins y Herrmann, 2002).

Este planteamiento es el que está a la base de la definición de niveles de comprensión lectora progresivamente más complejos, así como su aplicación a diversos tipos de textos, considerados por la OCDE en la evaluación de la capacidad lectora de la población adulta de un conjunto de países. Esta iniciativa ha puesto de relieve el interés de los gobiernos en la adquisición de estas capacidades, que determinarán en gran medida el bienestar de sus ciudadanos en las próximas décadas, así como el progreso social y económico de las naciones. Los resultados de las evaluaciones realizadas recientemente han permitido establecer grandes diferencias en los niveles alcanzados por los distintos países, las que no se relacionan de una manera directa con su nivel de industrialización. En el caso de Chile, se ha establecido que la mayoría de la población adulta no alcanza un nivel de comprensión adecuado al tipo y el nivel de manejo de información requerido por la sociedad actual y que solamente un 10% de la población que cuenta con formación profesional alcanza los niveles superiores de comprensión esperados.

El estudio de la educación chilena encargado por el MINEDUC a la OCDE (2003) da cuenta del escaso desarrollo que, en la población infantil, tienen las destrezas identificadas como un “prerrequisito” para el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de 1° básico. De manera contrastante, los aportes de la investigación reciente al estudio de la adquisición de la lengua escrita, desde campos tan diversos como la neurociencia, la psicología educacional y la ciencia cognitiva, han puesto en evidencia la importancia

decisiva de la experiencia temprana en el dominio de la lengua escrita como el instrumento fundamental de representación y comunicación de la especie humana (Pressley, 1998; Vellutino y Scanlon, 2002). A continuación se analizará la influencia del entorno familiar en el desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen la primera etapa del proceso de dominio de la lengua escrita, a partir del concepto de alfabetismo familiar.

Alfabetismo familiar

De acuerdo a diversos autores (Wasik, Dobbins y Herrmann 2002; De Bruin-Parecki y Krol-Sinclair, 2003), el concepto de “family literacy” fue utilizado por primera vez en el estudio etnográfico de las prácticas familiares: *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write* (Taylor, 1983), en el que se analizan las formas en las que un grupo de familias de clase media promueve el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños a través de las experiencias cotidianas de la vida familiar. El estudio etnográfico del lenguaje infantil realizado por Heath (1983) identificó profundas diferencias culturales en el uso del lenguaje oral y escrito en diversas comunidades familiares rurales y urbanas, las que mostraban diversos grados de compatibilidad con los programas y las estrategias de enseñanza de la educación formal. La comparación de las prácticas de alfabetización en familias de distinto nivel educacional y de ingresos ha mostrado que existen diferencias sistemáticas en sus prácticas cotidianas. Los padres con mayor nivel educacional y mejores ingresos dedican mayor tiempo a actividades de juego en el que se utilizan el lenguaje oral y diversos tipos de material escrito. En este marco interactivo, los niños comienzan a prestar atención al lenguaje escrito en el mundo que los rodea, dándose cuenta de que letras y palabras constituyen una clase especial de gráficos, adquiriendo paulatinamente la noción de que éstas transmiten significado. Los niños que han desarrollado estos aprendizajes demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno escolar formal y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas en los programas escolares. Los padres de sectores pobres, en cambio, perciben las actividades de lectura y escritura como un trabajo vinculado a las tareas escolares y la práctica formal. En este contexto, los niños tienen menos oportunidades de interactuar libremente con libros y otros tipos de textos impresos, por lo que su conocimiento acerca del sentido y el significado del lenguaje escrito es menor. Esta falta de oportunidades se suma a otros factores de riesgo, como son las condiciones de la vivienda, la calidad de la alimentación, las enfermedades y, con frecuencia, el acceso a programas de cuidado infantil de baja calidad. Estos factores constituyen lo que se ha denominado un “modelo de riesgo acumulativo” (Vernon-Feagans, Hammer, Miccio y Manlove, 2002) que conduce a un desempeño escolar insuficiente, a pesar del valor social que estos padres asignan al aprendizaje de la lectura y la escritura (Goldenburg,

2002; Dickinson y Sprague, 2002). Estos niños progresan con mayor lentitud y de una manera más limitada, como resultado de la falta de oportunidades en su entorno cotidiano y no como una manifestación de su falta de madurez o de capacidad intelectual (Clay, 1991; Teale, 1995). Las investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas muestran que esta situación de mayor riesgo está presente antes del ingreso de los niños a la educación básica. Los niños de menores recursos muestran un desarrollo escaso de las distintas dimensiones del lenguaje oral y un menor nivel de alfabetización emergente, debido a lo cual no cuentan con la preparación adecuada para beneficiarse de la enseñanza formal de la lengua escrita.

Un estudio de seguimiento, realizado recientemente en Inglaterra, mostró que la calidad del alfabetismo familiar, evaluada a través de actividades compartidas entre adultos y niños como lectura, dibujo, pintura y representación de letras y números, tenía un efecto significativo mayor que el nivel socioeconómico y la cualificación de la madre en el desarrollo cognitivo de los niños, aunque estas variables también tuvieron un efecto significativo en este ámbito (Sylva, 2001). Estos resultados muestran que el nivel educacional, los recursos económicos y las prácticas culturales de las familias no constituyen un único factor, sino un conjunto de variables con efectos independientes sobre el desarrollo infantil.

En Chile, diversos estudios realizados en los años ochenta y noventa aportaron antecedentes acerca de las dificultades de los niños de sectores urbanos marginales y rurales para enfrentar con éxito las demandas escolares, atribuyéndose estas dificultades fundamentalmente a la discontinuidad entre el contexto familiar y el contexto educativo formal (Reca y Avila, 1998). Un estudio en el que participaron 188 familias de distinto nivel educacional de la ciudad de Santiago (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2006) mostró que las diferencias encontradas en los países desarrollados en la forma en que las familias de distinto nivel educacional se aproximan a la alfabetización de sus hijos, son en su mayoría similares a las observadas en nuestro país. Los padres de mayor nivel educacional comienzan a leer antes a sus niños y afirman leerles más veces a la semana que los padres de menor nivel educacional, que se centran con más frecuencia en la enseñanza específica de las letras. Asimismo, los padres de menor nivel educacional utilizan con mayor frecuencia el lenguaje dirigido al niño para darle órdenes o controlar su conducta, mientras que los padres con mayor escolaridad lo utilizan más para conversar o explicar. Un antecedente adicional aportado por este estudio indica que los padres y madres de todos los niveles señalaron leer a sus hijos con muy poca frecuencia. Un 45,5% de los que contestaron el cuestionario reportó no leer cuentos a sus niños, y el promedio de cuentos favoritos de los hijos que los padres eran capaces de recordar fue apenas dos. En cuanto a la lectura de los propios padres, en este estudio el 43,5% de los padres reportaron no haber leído por placer la semana anterior. Este resultado es consistente con un estudio internacional reciente en el que Chile se ubicó casi en el

último lugar en el porcentaje de población que declaró haber leído un libro en el mes anterior (OECD, 2000). Bus *et al.* (1995) encontraron que los padres que le leen más frecuentemente a sus niños también ellos leen más frecuentemente por placer, y tienen a su vez más libros en el hogar, lo cual es consistente el hallazgo de que en Chile los padres leen poco por placer y le leen poco a sus hijos, en todos los niveles socioeconómicos. Las prácticas pedagógicas observadas en los centros educativos dependientes del sistema público muestran condiciones poco adecuadas para compensar las carencias del entorno familiar de los niños. De acuerdo a los resultados de un estudio de seguimiento (MINEDUC, 1998), sólo un 25% de la jornada diaria estaba dedicado explícitamente a actividades educativas, con materiales, supervisión y evaluación apropiados, siendo el período restante un 25% de juego libre con supervisión mínima y un 50% dedicado a rutinas de cuidado o espera. Este resultado es consistente con los perfiles de calidad del entorno educativo establecidos por otro estudio (Villalón, Suzuki, Herrera y Mathiesen, 2002), en el que los recursos y las actividades para el desarrollo psicomotor y las rutinas de cuidado presentaron una calidad promedio superior a la calidad promedio mínima de los recursos disponibles para el desarrollo del lenguaje y el razonamiento, tanto en los centros públicos como privados de educación para niños menores de seis años. Estos perfiles se establecieron a través de la aplicación de estándares internacionales.

Estos antecedentes sugieren que no son los recursos económicos o el nivel educacional los que explican las características del alfabetismo familiar, sino las actitudes y las creencias de las comunidades acerca del lenguaje oral y escrito como instrumentos de representación y comunicación, aunque estos aspectos están estrechamente relacionados. Los entornos educativos formales tampoco se diferencian solamente en función de la disponibilidad de recursos económicos, observándose rasgos comunes entre ellos que reflejan actitudes y creencias compartidas. Los estudios desarrollados por Rogoff (2003) en distintas comunidades culturales aportan claves para comprender el desarrollo humano como el resultado de la participación en un conjunto de prácticas y tradiciones de las que la educación formal no está exenta. Afirma esta autora que la documentación en la que se basó el estudio sistemático del desarrollo humano proviene de antecedentes recogidos en las comunidades de clase media de Europa y Norteamérica. Estos antecedentes se convirtieron en un marco de referencia para la educación formal, al que se atribuyó injustificadamente un carácter universal que no representa en absoluto la diversidad cultural de las comunidades existentes. En su obra *The Cultural Nature of Human Development* (2003), Rogoff documenta esta diversidad a través del análisis de rasgos como la edad a la cual se considera en distintas comunidades que un niño no requiere de supervisión adulta, algo que ocurre alrededor de los 10 años en los Estados Unidos, legalmente a partir de los 14 en Inglaterra y en edades muy inferiores en otras culturas. Ella aporta también antecedentes acerca de la relación existente entre las pruebas de inteligencia y los aprendizajes escolares, mostrando la dependencia de los

problemas planteados, tanto en su contenido como en su formulación, de la experiencia escolar. La revisión de los estándares de calidad del entorno educativo establecidos por instrumentos como la escala ECERS, diseñada por un equipo de especialistas norteamericanos, pero que ha sido aplicada en países de diversas regiones del mundo, entre los que se incluye nuestro país, aporta evidencia en este sentido (Villalón, Suzuki, Herrera y Mathiesen, 2002).

Los programas de intervención en el ámbito familiar

Un considerable número de investigaciones ha demostrado que el involucrar a los padres en el desarrollo de la lectura en el hogar es un factor relevante para ayudar a mejorar el desempeño lector de sus hijos (Flouri y Buchanan, 2004; Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Primavera, 2000). Se ha comprobado también que las intervenciones que se realizan desde los centros educativos, promoviendo la inclusión de los padres en el proceso educativo, son más efectivas que aquellas dirigidas directamente a las familias (Espinosa, 2002).

Sin embargo, las características de los programas de intervención a nivel familiar, sean éstos directos o a través de las instituciones educativas, son muy diversas y no siempre cuentan con un fundamento teórico y/o práctico consistente, que permita evaluar sus logros, dado que no existen grupos de control que permitan atribuir los resultados observados a la intervención (Reca y Ávila, 1998; Wasik, Dobbins y Herrmann, 2002; De Bruin-Parecki y Krol-Sinclair, 2005). En aquellos casos en los que existe una evaluación de los resultados, los efectos son frecuentemente muy limitados o inconsistentes (Goldenburg, 2002). Por otra parte, diversos estudios han identificado un conjunto de barreras o dificultades para la colaboración entre las familias y las escuelas (Pena, 2000). Estas barreras provienen tanto de las familias como de los educadores, los que presentan creencias y expectativas marcadas por el recelo y la descalificación mutuos.

Entre estas barreras se mencionan la falta de interés y apoyo de los padres a la vida escolar de sus hijos (Feuerstein, 2000), la pobreza (Taylor y Pearson, 2004), el bajo nivel educativo de los padres (Ho Sui-Chu y Willms, 1996; Pena, 2000; Vernon-Feagans, Scheffner, Miccio y Manlove, 2002), las tensiones entre los padres y la escuela, originadas por las demandas de esta última hacia los padres (Martiniello, 1999), el desacuerdo en cuanto al poder que se les puede otorgar a los padres y la falta de conocimiento de los mecanismos que favorecen el que los padres se involucren en la educación de sus hijos en las instituciones escolares. Otra dificultad en este sentido proviene de las creencias de muchos profesores de que los padres de sectores pobres no entienden o no pueden seguir indicaciones o actividades que se les sugieran para apoyar a sus hijos en sus tareas escolares, por lo que no inician el contacto con los padres para que éstos participen

del aprendizaje de los niños, y si realizan alguna actividad que involucre a los padres, ésta no es constante o sistemática (Pena, 2000). Se ha comprobado que muchos padres de familia de escasos recursos tienen la disposición para apoyar el aprendizaje escolar de sus hijos, sin embargo, se sienten en desventaja para proveer un apoyo adecuado (Armand, Lefrançois, Baron, Gómez y Nuckle, 2004; Schwartz, 2004; Grande, 2004; Taylor y Pearson, 2004; Janiak, 2003; Feuerstein, 2000; Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris, 1997).

Wasik, Dobbins y Herrmann (2002) señalan que los programas de intervención existentes se basan en concepciones teóricas contrapuestas y que muchas de estas barreras pueden explicarse como consecuencias de un modelo que se centra en la enseñanza directa de estrategias educativas propias de la clase media, a través de la llamada metodología de “coaching”. Los padres de familia observan modelos y realizan prácticas guiadas de estrategias como la lectura dialógica, en la que se promueve una participación activa de los niños en la lectura de textos. Se ha comprobado que estas estrategias tienen un mayor impacto en el lenguaje infantil si son aplicadas tanto por los padres como por los educadores. Los resultados de la aplicación de este modelo promueven cambios específicos en las prácticas educativas de los padres, como una forma de compensar las carencias percibidas en su interacción con los niños y favorecer una mejor preparación para el aprendizaje escolar.

El modelo sociocultural de intervención no se basa en el supuesto de que los padres de menores recursos carecen de conocimientos y destrezas para educar a sus hijos, sino que tienen creencias y expectativas diferentes, originadas en sus comunidades de referencia. Los programas que surgen de este modelo buscan fortalecer los recursos de los padres a través de la reflexión y la propuesta de estrategias para apoyar el aprendizaje de sus hijos. No se intenta eliminar las tradiciones existentes sino promover el desarrollo sociocultural en función de la toma de conciencia de las nuevas demandas que se enfrentan, dado que se reconoce el carácter histórico del desarrollo humano, que implica una apertura permanente a la innovación y a la creación de nuevos instrumentos culturales.

Esta concepción es coherente con los aportes de la neurociencia acerca de la herencia biológica característica de la especie humana, que constituye una base para el aprendizaje compartido, un código abierto para la participación activa en la cultura y el dominio progresivo de los instrumentos de representación. El apoyo y la guía de los otros son los recursos fundamentales de este proceso de humanización, a través del cual cada nuevo ser se convierte en un miembro de la especie, capaz de apropiarse de la cultura de su entorno, pero también de revisarla y modificarla (Rogoff, 2003).

Desde esta perspectiva, es posible plantear intervenciones que promuevan el desarrollo de las comunidades familiares y escolares, desde una toma de conciencia de sus propias prácticas y de la creación de espacios compartidos de innovación desde ambos

contextos socioculturales. No se trata entonces de transmitir conocimiento validado desde los centros educativos a las familias y centrar la responsabilidad del cambio en ellas, sino de transformar el conocimiento desde la actividad conjunta.

Esta es la propuesta central del programa de formación profesional de AILEM (Aprendizaje Inicial de la Lectura, la Escritura y la Matemática), en el cual se promueve una innovación efectiva de las estrategias de enseñanza y evaluación de los educadores en el aula y de la gestión a nivel del centro, involucrando a los equipos directivos. La actualización del conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje, presentada por el equipo responsable del programa, se implementa de una manera progresiva en las prácticas de los educadores, con el apoyo del equipo. El desafío actual del programa AILEM es incorporar este modelo al trabajo con las familias de los niños, para lograr que la estrategia de transformación del conocimiento que se promueve en las prácticas escolares sea implementada en el trabajo con las familias.

Es indispensable que el desarrollo de esta estrategia sea objeto de un estudio experimental, a través de un diseño que incluya un grupo control, con sujetos asignados al azar, evaluados al inicio y al término de la aplicación. Sólo en estas condiciones será posible conocer la efectividad del programa implementado y avanzar en este ámbito.

Bibliografía

- Armand, F.; Lefrançois, P.; Baron, A.; Gómez, M. C. y Nuckle, S.** (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, pp. 437-459.
- Bruer, John T.** (1993). *Escuelas para Pensar*. Barcelona: Paidós.
- Burgess, Hecht y Lonigan** (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*. Vol. 37 (4), pp. 408-421.
- Bus, A.; van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D.** (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Coll, C.** (1999). *Algunos Desafíos de la Educación Básica en el Umbral del Nuevo Milenio*. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los Países Iberoamericanos. La Habana.
- Chávez, S.A.L.** (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 1, Nº 1. Descargado el 12 de mayo de 2005. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- De Bruin-Parecki, A. y Krol-Sinclair, B.** (2003). *Family Literacy: From Theory to Practice*. Newark: IRA.
- Clay, M.** (1991). *Becoming literate. The Construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Dickinson, D.K. y Sprague, K. E.** (2002). The nature and Impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. En Neuman, S. y Dickinson, D. (editores): *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press, pp. 263-331.
- Edwards, M.** (2004). Parental Involvement in Children's Learning. Center for Effective Parenting. Descargado en octubre de 2004. <http://www.csos.jhu.edu/p2000/sixtypes.htm>
- Ferreiro, E.** (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Publicación de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Buenos Aires, Argentina. Año 17, Nº 4.
- Feuerstein, A.** (2000). School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's Schools. *The Journal of Educational Research*. Vol. 94 (1), pp. 29-41.
- Flouri y Buchanan** (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, pp. 141-153.
- García, F. J.** (2005). La Alfabetización. Organización No Gubernamental Alfabetización sin Fronteras. Descargado el 12 de mayo de 2005. www.alfabetizacionsinfronteras.org.
- Goldenburg, C.** (2002). Making schools work for low-income families in the 21st century. En Neuman, S. y Dickinson, D. (editores): *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press, pp. 211-231.

- Grande, M.** (2004). Increasing Parent Participation and Knowledge Using Home Literacy Bags. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 40 (2), pp. 120-126.
- Grolnick, W. S.; Benjet, C.; Kurowski, C. O. y Apostoleris, N. H.** (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 89 (3), p. 538.
- Heath** (1983). citado en De Bruin-Parecki, A. y Krol-Sinclair, B. (2003) *Family Literacy: From Theory to Practice*. Newark: IRA.
- Herrera, M.O.; Mathiesen, M.E.; Merino, J.M.; Villalón, M. & Suzuki, E.** (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol.16, pp. 161-178.
- Ho Sui-Chu, E. y Willms, D.** (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*. Vol. 69 (2), pp. 126-141.
- Janiak, R.** (2003). Empowering parents as reading tutors: An example of a family-school partnership for children's literacy development. Ponencia presentada en *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL. Disponible en: www.junaeb.cl/home.htm
- OCDE** (2003). Informe de Revisión de la Política Educativa Chilena. Documento.
- Olson, D. R.** (2004). Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 27, N° 2, pp. 155-163.
- Pena, D. C.** (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *Journal of Educational Research*. Vol. 94 (1), p. 42.
- Pressley, M.** (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós (Ed. Original en inglés, 1998).
- Primavera, J.** (2000). Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, pp. 85-101.
- Reca, I. y Avila, P.** (1998). Escuela y Familia, una revisión del estado del arte. Informe final preparado para el programa de las 900 escuelas. Ministerio de Educación, División de Educación General. Santiago, Chile.
- Rogoff, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rolla, A. y Rivadeneira, M.** (2006). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?* Santiago de Chile: Expansiva, Serie En Foco. Disponible en www.expansiva.cl
- Schwartz, J.** (2004). An observational study of mother/child and father/child interactions in story reading. *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 19 (2), pp. 105-114.
- Strickland, D.** (2002). Early intervention for African-American children considered to be at risk. *Handbook of Early Literacy Research*. Editado por N.S. Neuman y D.K. Dickinson. New York: The Guilford Press, pp. 322-332.

- Susperreguy, M. I.; Strasser, K.; Lissi, M. R. & Mendive, S.** (2006). *Literacidad familiar en Chile: ¿Se replican los resultados de países desarrollados?* Manuscrito enviado a la Revista Latinoamericana de Psicología.
- Sylva, K.** (2001). *Social/Behaviour and Cognitive Development at 3-4 years in relation to family background*. EPPE Project, Institute of Education, University of London: Technical Paper 7.
- Taylor, B.** (1983). citado en De Bruin-Parecki, A. y Krol-Sinclair, B. (2003). *Family Literacy: From Theory to Practice*. Newark: IRA.
- Taylor, B. M. y Pearson, P. D.** (2004). Research on learning to read-at school, at home, and in the community. *The Elementary School Journal*. Vol. 105 (2), pp. 167-182. Descargado en junio de 2005. <http://proquest.umi.com>
- Teale, W.H.** (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 17, pp. 95-127.
- Vázquez, A. A.** (2001). La habilidad para aprender. Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 1, no. 1. Descargado el 12 de mayo de 2005. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M.** (2001). Emergent Literacy Skills, Early Instruction and Individual Differences as Determinants of Difficulties in Learning to Read: The Case for Early Intervention. En: S.B. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, pp. 295-321.
- Vernon-Feagans, Scheffner, Miccio y Manlove** (2002). Early language and literacy skills in low-income African-American and Hispanic children. En: S.B. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Villalón, M.; Suzuki, E.; Herrera, M.O. y Mathiesen, E.** (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 10, N° 1, pp. 49-59.
- Wasik, Dobbins y Herrmann** (2002). Intergenerational Family Literacy. En S.D. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. London: The Guilford Press.
- Whitehurst, G. J.; Lonigan, C. J.** (2002). Emergent Literacy: development from prereaders to readers. En S.D. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. London: The Guilford Press.

FECHA DE RECEPCIÓN: 9 de octubre de 2006

FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 de noviembre de 2006