

Alfabetización temprana en hogares rurales: prácticas y creencias parentales

Early literacy in rural homes: parental practices and beliefs

Para citar este trabajo:

León, S., Ochoa, F., Salto, A. y Heras, V. (2026). Alfabetización temprana en hogares rurales: prácticas y creencias parentales. *Reincisol*, 6(10), pp. 1635. [https://doi.org/10.65835/reincisol.V6\(10\)1635](https://doi.org/10.65835/reincisol.V6(10)1635)

Autores:

Steven Andres León Encalada

Universidad Católica de Cuenca

Ciudad: Cuenca, País: Ecuador

Correo Institucional: steven.leon@est.ucacue.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2884-2334>

Freddy Gustavo Ochoa Ordóñez

Universidad Católica de Cuenca

Ciudad: Cuenca, País: Ecuador

Correo Institucional: freddy.ochoa@ucacue.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4549-9698>

Andrea Tatiana Salto Plaza

Universidad Católica de Cuenca

Ciudad: Cuenca, País: Ecuador

Correo Institucional: andrea.salto@ucacue.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5844-1073>

Verónica Elizabeth Heras Castillo

Universidad Católica de Cuenca

Ciudad: Cuenca, País: Ecuador

Correo Institucional: veronica.heras@ucacue.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6068-8748>

RECIBIDO: 18 mayo 2026

ACEPTADO: 09 junio 2026

PUBLICADO: 06 julio 2026

Resumen

La alfabetización temprana es fundamental para el desarrollo integral infantil; sin embargo, en las zonas rurales del Azuay se desconoce cómo operan las prácticas y creencias parentales en este proceso, a pesar de las brechas educativas documentadas entre zonas urbanas y rurales. Por ello, este estudio se plantea dos objetivos: primero, describir los niveles de prácticas de alfabetización en el hogar, la disponibilidad de materiales de lectura y escritura, las expectativas académicas parentales y las actitudes hacia la lectura en familias residentes en zonas rurales del Azuay; y segundo, analizar si existe relación entre el nivel de instrucción de los padres y la frecuencia de actividades de alfabetización emergente en el hogar. Participaron 158 padres y cuidadores de niños en educación inicial y primero de básica de zonas rurales del Azuay, a quienes se les administró el Cuestionario Socio-familiar de los Dominios de Alfabetización Emergente. Los resultados muestran que, aunque las familias rurales sostienen altas expectativas académicas y actitudes positivas hacia la lectura, presentan una baja frecuencia de actividades prácticas de alfabetización y una disponibilidad limitada de materiales, sin que el nivel educativo materno se relacione significativamente con estas dimensiones.

Palabras clave: alfabetización temprana; prácticas parentales; creencias parentales; entorno familiar; ruralidad.

Abstract

Early literacy is fundamental for comprehensive child development; however, in the rural areas of Azuay, it is unknown how parental practices and beliefs operate in this process, despite documented educational gaps between urban and rural areas. Therefore, this study sets two objectives: first, to describe the levels of home literacy practices, the availability of reading and writing materials, parental academic expectations, and attitudes toward reading in families living in rural areas of Azuay; and second, to analyze whether there is a relationship between the level of parental education and the frequency of emergent literacy activities at home. Participants included 158 parents and caregivers of children in early childhood education and first grade from rural areas of Azuay, who were administered the Socio-family Questionnaire of Emergent Literacy Domains. The results show that, although rural families hold high academic expectations and positive attitudes toward reading, they present a low frequency of practical literacy activities and a limited availability of materials, without the maternal educational level being significantly related to these dimensions.

Keywords: Early literacy; parental practices; parental beliefs; home environment; rurality.

INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial es una de las competencias fundamentales en el desarrollo integral de los niños (Duncan et al., 2007; Jarrín y Rodas, 2025). En el ámbito académico, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura a edades tempranas predice el rendimiento escolar posterior, de la comprensión de textos y del éxito en las diferentes áreas del currículo (Krijnen et al., 2020; Valcárcel-Jiménez et al., 2025). A su vez, más allá de la escolarización, en la etapa adulta la lectura y la escritura se constituyen como un requerimiento básico para la participación activa de las personas en la cultura y la sociedad del conocimiento cultural (Graham y Perin 2007). Conscientes de esta realidad, su dominio se ha convertido en el objetivo principal del sistema educativo ya que se cree que únicamente sobre él recae la responsabilidad de garantizar el correcto dominio de la competencia de lectura y escritura en todo el alumnado.

La alfabetización temprana se refiere a las capacidades, saberes y actitudes que los niños desarrollan antes de recibir clases en la escuela (Whitehurst y Lonigan, 1998). Estas destrezas no son solo un requisito previo, sino que están ligadas directamente al aprendizaje lector del futuro. (Whitehurst y Lonigan, 1998). Varias investigaciones han confirmado que estas bases en edades tempranas anticipan con claridad el rendimiento en lectura y escritura durante los primeros años (Duncan et al., 2007; Lonigan et al., 2000; Sénéchal y LeFevre, 2002; Storch y Whitehurst, 2002). Por lo que la evidencia científica indica que, los niños que inician su educación con niveles altos de alfabetización emergente tienen mejores desempeños en lo académico (Juel, 1988; National Early Literacy Panel, 2008). Sin embargo, es importante precisar que los niños difieren en sus habilidades lectura y escritura temprana al inicio de la etapa escolar, siendo estas diferencias las que tienen un impacto significativo en el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura (Lonigan 2006, 94-8).

La variabilidad en el desempeño de las habilidades de alfabetización emergente depende de las diferencias en los entornos familiares de alfabetización (HLE, por sus siglas en inglés) en el hogar de los niños (Castro y Barrera 2019; Rohde 2015; Dong, Xiao, Wei, y Tang 2020) que hace referencia a las actividades (i.e. aprender

rimas, enseñar el alfabeto) y oportunidades (i.e. presencia de materiales) relacionadas con la alfabetización que los padres o cuidadores desarrollan con los niños pequeños.

A nivel internacional, los estudios y evaluaciones regionales reportan que los niños en sus primeros años escolares presentan serias dificultades en la comprensión lectora, especialmente para realizar inferencias, identificar ideas centrales e interpretar metáforas, situándose en los niveles más bajos de logro. Asimismo, presentan deficiencias en la producción escrita autónoma, asociadas a la falta de vocabulario, errores ortográficos continuos y la incapacidad para asociar correctamente los sonidos con las letras (UNESCO, 2019). En cuanto al Ecuador (INEVAL, 2021) ha reportado que los niños de 6 a 9 años presentan complicaciones en la escritura desde errores en la formación de letras hasta problemas con la cohesión, claridad y coherencia de los textos. En la misma línea, el reporte nacional del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2022) demuestra de forma contundente la existencia de una brecha geográfica en estas habilidades, revelando que los estudiantes de las escuelas urbanas obtienen puntajes promedio significativamente más altos en los dominios de lectura y escritura en comparación con sus pares de las zonas rurales. En este sentido, el problema radica en que no se conoce cómo operan las prácticas y creencias parentales de alfabetización en los hogares rurales ecuatorianos, ni si el nivel educativo de los padres se asocia con ellas, a pesar de que las brechas de rendimiento entre zonas urbana y rural están documentadas.

Entre los factores que determinan la calidad del ambiente educativo en el hogar, las actitudes parentales ocupan un lugar central, ya que moldean la frecuencia e intencionalidad con que los padres ofrecen actividades y oportunidades de alfabetización a sus hijos. Basándose en el modelo de Rosenberg et al. (1960), estas actitudes se dividen en tres partes: una cognitiva (referida a la importancia que le dan a leer), una afectiva (relacionada con el disfrute) y una conductual (que refleja las ganas de participar en actividades de lectura). Investigaciones recientes han demostrado que los padres que sostienen creencias más positivas hacia la lectura tienden a proporcionar un HLE de mayor calidad, y que este entorno actúa como

mediador entre las creencias parentales y las habilidades emergentes de los niños (Niklas et al., 2020; Valcárcel Jiménez et al., 2025).

El desarrollo de la alfabetización temprana no sucede de forma aislada, sino que depende mucho de las prácticas del entorno familiar (Burgess et al., 2002; Sénéchal y LeFevre, 2002) , comúnmente conocido como Entorno de Alfabetización en el Hogar (Home Literacy Environment, HLE). Este entorno se divide en dos áreas que se complementan. Por un lado, aparecen las prácticas formales, que son actividades directas de enseñanza donde los padres muestran a sus hijos las letras y sus sonidos, y por otro, están las prácticas informales, que buscan un aprendizaje más espontáneo a través de la lectura de cuentos, el acceso a libros infantiles y el ejemplo que dan los adultos al leer (Inoue et al., 2020; Krijnen et al., 2020).

El nicho de investigación se sitúa, entonces, en el Ecuador rural, un contexto donde el conocimiento empírico sobre alfabetización temprana es particularmente limitado. Son escasos los estudios que hayan descrito las prácticas de alfabetización en el hogar en familias rurales ecuatorianas, así como la disponibilidad de materiales de lectura y escritura, las expectativas académicas y las actitudes que los padres rurales sostienen hacia la lectura. De igual modo, se conoce poco acerca de cómo el nivel de instrucción de los padres se relaciona con la frecuencia de actividades de alfabetización emergente en este contexto, a diferencia de lo documentado en entornos urbanos (Inoue et al., 2018; Sénéchal y LeFevre, 2014; Niklas y Schneider, 2017). La investigación sobre alfabetización temprana en el Ecuador se ha concentrado predominantemente en entornos urbanos, replicando una tendencia internacional que ha prestado menor atención a las particularidades del ámbito rural. Esta limitada evidencia impide diseñar intervenciones plenamente pertinentes y contextualizadas, y contribuye a mantener las brechas de aprendizaje entre zonas urbanas y rurales.

Por lo expuesto, este estudio pretende abordar esta limitación y se plantea dos objetivos centrales: el primero es describir los niveles de prácticas de alfabetización en el hogar, la disponibilidad de materiales de lectura y escritura, las expectativas académicas parentales y las actitudes hacia la lectura en familias residentes en

zonas rurales del Ecuador; el segundo es analizar si existe relación entre el nivel de instrucción de los padres y la frecuencia de actividades de alfabetización emergente en el hogar. En línea con los objetivos planteados, se formulan las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿Qué niveles de prácticas de alfabetización en el hogar (formal e informal), disponibilidad de materiales, expectativas académicas y actitudes parentales presentan las familias rurales ecuatorianas?; (b) ¿Existe relación entre el nivel de instrucción de los padres y la frecuencia de actividades de alfabetización emergente en el hogar?; y (c) ¿Existen diferencias significativas en las cuatro dimensiones del CSDAE entre los distintos niveles de instrucción materna?

MATERIALES Y MÉTODOS

Participantes

La presente investigación contó con la participación de 158 padres de familia y/o cuidadores principales de niños en etapa de educación infantil y básica inicial de las zonas rurales del Azuay. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, bajo el criterio de disponibilidad y accesibilidad a las comunidades seleccionadas.

Instrumento

Con el fin de diagnosticar las prácticas y creencias sobre lectura y el acceso a materiales literarios en zonas rurales de Azuay, se administró a los padres y/o cuidadores de los niños y niñas la adaptación del Cuestionario Socio-familiar de los Dominios de Alfabetización Emergentes en estudiantes de enseñanza pre-escolar (CSDAE, Manosalba y Arancibia, 2024). El objetivo del CSDAE, es analizar los factores asociados al desarrollo de habilidades de alfabetización temprana en la primera infancia. Este instrumento estructurado se organiza en cinco subescalas: 1. características sociodemográficas; 2. actividades de aprendizaje en el hogar; 3. materiales en el hogar; 4. expectativas académicas de los padres hacia los hijos; 5 y 6 experiencias y actitudes de los padres hacia la alfabetización emergente. El mismo posee una fiabilidad de 0,90 para el total del CSDAE. En general, los valores alfa de Cronbach igual o superior a 0,90 se consideran excelentes (Argibay, 2006).

Finalmente, las dimensiones reportan coeficientes por encima de 0,65, lo que da cuenta de una buena confiabilidad del instrumento (Manosalba y Arancibia, 2024).

Procedimiento

Previo a la administración del instrumento, los participantes firmaron el consentimiento informado, documento en el cual se detallaron los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de su participación y la garantía de confidencialidad en el manejo de los datos personales. Posteriormente, se administró el CSDAE a los padres y/o cuidadores, que se realizó de manera presencial y colectiva durante las reuniones de padres de familia. En este proceso, se brindaron instrucciones claras sobre cómo llenar los ítems. Finalmente, los datos recolectados fueron codificados y organizados en una matriz digital para su posterior análisis estadístico en el sistema estadístico SPSS.

RESULTADOS

Para responder a la primera pregunta de investigación, es decir, cuáles son las prácticas de alfabetización en el hogar (formales e informales); disponibilidad de materiales; expectativas académicas y actitudes parentales presentan las familias rurales ecuatorianas, se calcularon las medias y la desviación estándar de las cuatro dimensiones del CSDAE, (Actividades de Aprendizaje en el Hogar, Materiales en el Hogar, Expectativas Académicas y Experiencias y Actitudes de los Padres) según el nivel de educación de la madre. Tomando en cuenta que las respuestas van del 1 al 5, se nota un patrón claro sin importar el nivel educativo: las Expectativas Académicas (EAH) están en el primer lugar (M total = 4.02), y luego le siguen las Experiencias y Actitudes de los Padres (EAP) (M total = 3.90). Por el contrario, los puntajes más bajos corresponden a las Actividades de Aprendizaje en el Hogar (AAH) (M total = 2.77) y los Materiales en el Hogar (MH) (M total = 2.81). Lo más importante de este hallazgo es que existe una brecha de 1.25 puntos entre las altas expectativas que tienen las familias y las prácticas reales de aprendizaje que hacen en casa.

En lo que refiere al grupo de madres que solo tienen educación primaria (n = 60), se reporta que la diferencia entre las expectativas (3.96) y las actividades en casa

(2.78) es de 1.18 puntos. En el grupo de secundaria ($n = 86$), esta diferencia sube a 1.30 puntos (4.07 vs. 2.77); y en las madres universitarias ($n = 9$), llega a 1.36 puntos (4.24 vs. 2.88). En este sentido, llama la atención que, mientras mayor es la educación de la madre, la brecha entre lo que esperan de sus hijos y lo que realmente practican con ellos se hace un poco más grande. Finalmente, se observa que, aunque las madres universitarias tienen los puntajes más altos en AAH (2.88), EAH (4.24) y MH (2.78), la ventaja frente a las madres con primaria es muy pequeña. Por lo que, las familias rurales del Azuay y de esta muestra ($N=158$) presentan altas expectativas académicas (≥ 3.98) y actitudes parentales positivas (≥ 3.83), pero disponibilidad limitada de materiales (≤ 2.87) y baja frecuencia de actividades de alfabetización (≤ 2.86).

Tabla 1

Medias y desviaciones estándar de las dimensiones del CSDAE según nivel educativo materno

Nivel educativo	Categoría	n	Media	DE
Primaria	Actividades de Aprendizaje en el Hogar	60	2.78	0.92
	Materiales en el Hogar	60	2.73	1.09
	Expectativas Académicas	60	3.96	0.88
	Experiencias y Actitudes de los Padres	60	3.87	0.93
Secundaria	Actividades de Aprendizaje en el Hogar	86	2.77	0.86
	Materiales en el Hogar	86	2.85	1.13
	Expectativas Académicas	86	4.07	0.94
	Experiencias y Actitudes de los Padres	86	3.93	0.87
Universitario	Actividades de Aprendizaje en el Hogar	9	2.88	1.28
	Materiales en el Hogar	9	2.78	1.39
	Expectativas Académicas	9	4.24	1.08
	Experiencias y Actitudes de los Padres	9	3.84	1.06
Posgrado	Actividades de Aprendizaje en el Hogar	3	1.67	0.58
	Materiales en el Hogar	3	2.00	1.00
	Expectativas Académicas	3	3.67	1.15
	Experiencias y Actitudes de los Padres	3	3.67	0.76
Total	Actividades de Aprendizaje en el Hogar	158	2.77	0.90

Materiales en el Hogar	158	2.81	1.12
Expectativas Académicas	158	4.02	0.93
Experiencias y Actitudes de los Padres	158	3.90	0.90

***Nota.** CSDAE = Cuestionario Socio-Familiar de los Dominios de Alfabetización Emergente. Escala de respuesta de 1 a 5 en todas las dimensiones. DE = Desviación Estándar.*

Para responder a la segunda pregunta de investigación, que hace referencia a la relación entre el nivel educativo materno y las diferencias en las cuatro dimensiones del entorno alfabetizador familiar, se realizaron cuatro análisis ANOVA de un factor (ver Tabla 2). El resultado fue que ninguno tuvo una significancia estadística. Por ejemplo, en las actividades de aprendizaje (AAH) no hubo diferencias reales entre los grupos, $F(3, 154) = 1.84$, $p = .142$. Lo mismo pasó con los materiales en el hogar, $F(3, 154) = 1.16$, $p = .327$; las expectativas, $F(3, 154) = 1.02$, $p = .385$; y las actitudes, $F(3, 154) = 0.31$, $p = .820$.

Tabla 2

ANOVA de un factor para las cuatro dimensiones del CSDAE

Dimensión	F	gl	p	η^2	IC 95%	Conclusión
AAH	1.84	3, 154	0.142	0.035	[0.000, 0.089]	No significativo
MH	1.16	3, 154	0.327	0.022	[0.000, 0.064]	No significativo
EAH	1.02	3, 154	0.385	0.020	[0.000, 0.060]	No significativo
EAP	0.31	3, 154	0.820	0.006	[0.000, 0.028]	No significativo

***Nota.** CSDAE = Cuestionario Socio-Familiar de los Dominios de Alfabetización Emergente; AAH = Actividades de Aprendizaje en el Hogar; MH = Materiales en el Hogar; EAH = Expectativas Académicas; EAP = Experiencias y Actitudes de los Padres.

Finalmente, para responder a la tercera pregunta de investigación, es decir, si existen diferencias significativas en las cuatro dimensiones del CSDAE y los distintos niveles de instrucción materna, se realizó la correlación de Spearman (ρ). Los resultados muestran que las correlaciones son bastante débiles y no son

significativas estadísticamente. De hecho, la relación entre la educación de la madre y las actividades de lectura (AAH) es casi nula ($\rho = -.04$, $p = .617$), lo que nos indica que leer o hacer actividades en casa no depende de qué tanto estudió la madre. Pasa igual con los materiales ($\rho = -.01$, $p = .907$), las expectativas ($\rho = .06$, $p = .455$) y las actitudes ($\rho = -.02$, $p = .797$). En conclusión, todos estos datos nos confirman que, dentro de esta muestra rural, el nivel de instrucción de las madres no marca una diferencia en cómo se da la alfabetización inicial en sus hogares.

Tabla 3

Correlaciones de Spearman entre el nivel educativo materno y las dimensiones del CSDAE

Variables	n	Rho (ρ)	p	IC 95%
Nivel instrucción madre vs. Actividades de Aprendizaje en el Hogar (AAH)	158	-0.04	0.617	[-0.19, 0.11]
Nivel instrucción madre vs. Materiales en el Hogar (MH)	158	-0.01	0.907	[-0.16, 0.15]
Nivel instrucción madre vs. Expectativas Académicas (EAH)	158	0.06	0.455	[-0.10, 0.21]
Nivel instrucción madre vs. Experiencias y Actitudes Parentales (EAP)	158	-0.02	0.797	[-0.17, 0.14]

***Nota.** CSDAE = Cuestionario Socio-Familiar de los Dominios de Alfabetización Emergente. IC 95% = intervalo de confianza bootstrap para p .*

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo dos objetivos: el primero, describir los niveles de prácticas de alfabetización en el hogar (formales e informales), disponibilidad de materiales de lectura y escritura, expectativas académicas parentales y actitudes hacia la lectura en familias residentes en zonas rurales del Azuay; y el segundo, analizar si existe relación entre el nivel de instrucción de los padres y la frecuencia de actividades de alfabetización emergente en el hogar.

Con relación al primer objetivo, los resultados evidenciaron que existe una diferencia significativa entre las expectativas que tienen las familias (media total = 4.02 sobre 5) y la baja frecuencia con la que realmente hacen actividades de lectura en casa (media total = 2.77), a eso se añade la falta de materiales disponibles (media total = 2.81). Este hallazgo indica que, aunque las familias rurales consideran y valoran a las prácticas de lectura y escritura como un medio para el éxito académico, dicha valoración no se traduce en prácticas cotidianas en el hogar. Este contraste donde las expectativas frente a las acciones reales coinciden con la teoría propuesta por Niklas et al. (2020), la cual establece que el interés de los padres por la lectura sólo beneficia el entorno alfabetizador (HLE) si está acompañado de textos físicos y de conocimientos sobre cómo enseñar a leer. Si se analiza la realidad del sector rural, es evidente que las madres tienen metas escolares muy claras y ambiciosas para sus hijos, pero se enfrentan a la falta de tiempo, de los modelos a seguir y de los libros necesarios para convertir esos deseos en verdaderas rutinas diarias de lectura. Todo esto permite entender la razón por la que la presente investigación no encontró vínculos significativos entre el grado de instrucción de la madre y los cuatro componentes del CSDAE. Al revisar las pruebas de Spearman, las correlaciones resultaron estadísticamente nulas (ρ entre -0.04 y 0.06, con $p > 0.05$ de forma general), lo cual comprueba que, en las familias rurales de esta muestra, los estudios alcanzados por la madre no influyen sobre la frecuencia de las actividades de alfabetización, el acceso a materiales en casa, ni sobre las actitudes o aspiraciones familiares.

Los resultados guardan una estrecha similitud con lo expuesto por Brezel et al. (2021) al investigar a cuidadores en la primera infancia: comprobaron que, aunque existe un acuerdo general sobre la importancia de leer, aspectos como el tiempo libre o el modelaje de lectura familiar terminan teniendo un impacto igual o mayor que la instrucción académica recibida. En la misma línea, Inoue et al. (2025) evidenciaron que, dentro de grupos poblacionales de bajos recursos, aunque la escolaridad de los padres permitía cierto acceso a recursos lectores, la disponibilidad final de estos materiales en los hogares se mantenía en niveles sumamente bajos. Al contextualizar esto en el área rural de Azuay, es posible evidenciar que las condiciones generalizadas de vulnerabilidad (recursos

económicos limitados, falta de bibliotecas y lejanía de puntos de venta de libros) provocan que las oportunidades de estimulación lectora sean mínimas para toda la población en general, sin que marque una diferencia real el hecho de que la madre cuente apenas con educación primaria o formación universitaria.

Dado que, al analizar los datos, se comprobó la brecha existente que separa a las metas de las rutinas diarias no solo resulta considerable, sino que tiende a incrementarse un poco más a medida que aumenta el nivel de instrucción de la madre (la brecha pasa de 1.18 puntos en el nivel primario a 1.36 en el nivel universitario). Todo esto indica que, si bien hay una mayor escolaridad, esto hace que las madres tengan más conciencia de lo importante que es leer desde la infancia (elevando así sus metas), en la realidad terminan enfrentándose contra el mismo límite de recursos materiales que tienen las madres con menor grado de instrucción. En este sentido, futuras investigaciones deberían ampliar el rango muestral de participantes y profundizar en este hallazgo, buscando descubrir qué factores impiden exactamente que la educación de la madre logre mejorar los hábitos de lectura dentro de las viviendas en sectores rurales.

Por otra parte, los datos presentaron que el 63.9% de los participantes jamás ha recibido formación formal en temas de educación superior, a pesar de que sobre ellos recae la responsabilidad del cuidado y la educación temprana de los infantes. Esta cifra es un punto clave para el análisis, debido a que diversos autores afirman que las creencias y el nivel de conocimiento que tiene un adulto sobre la alfabetización terminan moldeando de forma directa la manera en la que enseñan (Daves et al., 2025). Considerando este aspecto, es muy posible que la falta de conocimientos técnicos sobre alfabetización inicial en las madres rurales sea el factor que explique, al menos parcialmente, las bajas puntuaciones obtenidas en el área de actividades formales (AAH). Esto se debe a que, incluso si los padres demuestran la mejor de las actitudes, pueden llegar a sentirse incapaces o poco preparados para llevar a cabo rutinas de enseñanza más complejas, como trabajar con el sonido de las letras o estimular la conciencia fonológica de los pequeños. Este planteamiento encuentra un fuerte respaldo en el trabajo de Weadman et al. (2023), quienes comprobaron que los educadores infantiles que no contaban con

capacitación específica reportaban una notoria falta de confianza para apoyar el desarrollo del lenguaje, un patrón de inseguridad que resulta ser un reflejo exacto de lo que enfrentan las madres rurales en el Ecuador.

En cuanto al nivel educativo materno y su posible vínculo con las cuatro dimensiones evaluadas por el CSDAE, el análisis no identificó ninguna relación estadísticamente significativa. Si bien este resultado parece discrepar inicialmente de los reportes de otros investigadores (Lynch et al., 2006; Niklas y Schneider, 2017), se alinea directamente con los estudios previos de Magnuson (2007) planteados en el modelo teórico, donde se explica que la obtención de mayores grados académicos por parte de las madres adultas no garantiza obligatoriamente un mejor clima familiar o un progreso académico de los infantes cuando existen barreras estructurales adversas de por medio. Tomando en cuenta esta falta de consenso en la evidencia científica, surge la necesidad de que futuros abordajes metodológicos analicen la instrucción de ambos progenitores (y no de forma exclusiva la materna) en relación con el HLE. Asimismo, será de suma importancia incorporar factores socioeconómicos más precisos (tales como el nivel de hacinamiento, ingresos y bienes patrimoniales) y un factor muy importante es: la distancia geográfica hacia los puntos de acceso a textos impresos, llámense bibliotecas, ferias escolares o centros comunitarios. Tal como lo postulan Inoue et al. (2025), en sectores marcados por la precariedad económica, la inversión pública en infraestructuras comunitarias llega a ser un factor mucho más determinante para el HLE que el propio capital educativo que ostenten los cuidadores.

Este estudio presenta limitaciones que deben tenerse en cuenta. Primero, la muestra se seleccionó por conveniencia, por lo que los resultados no pueden generalizarse a toda la población rural del Ecuador. Segundo, el estudio se limitó a zonas rurales de la provincia del Azuay, por lo que los hallazgos no representan necesariamente otras regiones rurales del país. Tercero, el número de madres con estudios universitarios ($n = 9$) y de posgrado ($n = 3$) fue reducido, lo que limita la solidez de las comparaciones entre niveles educativos. Finalmente, los datos se basaron exclusivamente en el auto-reporte de los padres, lo que pudo influir en las

respuestas por sesgos de deseabilidad social o dificultades para recordar con precisión las actividades realizadas en el hogar.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos confirman que en las familias de los sectores rurales del Azuay existe una brecha significativa entre las altas expectativas académicas y las prácticas efectivas de alfabetización en el hogar. Esa diferencia, mantenida a lo largo de todos los niveles educativos maternos, evidencia que el interés parental no es suficiente si no va acompañado de recursos materiales y estrategias concretas de estimulación de la lectura y la escritura.

El estudio demuestra que el nivel de instrucción de la madre no determina significativamente la calidad del entorno alfabetizador en contextos rurales, lo que sugiere que las barreras estructurales (la escasez de libros, la falta de bibliotecas y las condiciones socioeconómicas adversas) contrarrestan el posible efecto del capital educativo. Este hallazgo desafía suposiciones previas y pone en cuestión la extendida creencia de que mayor escolaridad materna se traduce automáticamente en mejores prácticas de alfabetización temprana.

En términos prácticos, los resultados subrayan la urgencia de diseñar intervenciones que trasciendan el ámbito escolar y aborden las limitaciones del entorno familiar rural. Proveer materiales de lectura accesibles, capacitar a los padres en técnicas sencillas de estimulación lectora y fortalecer las infraestructuras comunitarias de lectura son acciones prioritarias para cerrar la brecha entre las aspiraciones parentales y las prácticas reales. La alfabetización temprana no puede delegarse exclusivamente a la escuela; requiere del compromiso activo de las familias y del respaldo de políticas públicas que reconozcan las particularidades del contexto rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 7ma ed.

- Attig, M., & Weinert, S. (2020). What impacts early language skills? Effects of social disparities and different process characteristics of the home learning environment in the first 2 years. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 557751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1303-1311. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3c.1303>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Ifrazoglu Saban, A., Altinkamis, N. F., & Deretarla Gul, E. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of Turkey through the parent reading belief inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 985-997. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.985>
- Ineval. (2022). *ERCE: Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Reporte nacional de resultados de Ecuador*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/cuarto-estudio-regional-comparativo-y-explicativo/>
- Inoue, T., Georgiou, G., Parrila, R., & Kirby, J. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across

- languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 1923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01923>
- Jarrín Flores, D. R., y Rodas Abril, A. E. (2025). *Implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización inicial en segundo de básica* [Trabajo de titulación de pregrado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/47683.2>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33(1), 207-238. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Eds.). (2023). *PISA 2022. Waxmann Verlag GmbH*. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., y Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and of early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Luo, R., Pace, A., Levine, D., Iglesias, A., de Villiers, J., Golinkoff, R. M., ... & Hirsh-Pasek, K. (2021). Home literacy environment and existing knowledge mediate the link between socioeconomic status and language learning skills in dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.007>
- Manosalba Torres, C., & Arancibia Gutiérrez, B. (2024). Diseño y validación del Cuestionario Socio-familiar de los Dominios de Alfabetización Emergentes en estudiantes de enseñanza pre-escolar chilenos. *Estudios sobre Educación*, 42, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.42.004>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im*

- internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997090>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Niklas, F., & 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., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., & Brehm, J. W. (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. Yale University Press.
- Sénéchal, M., y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Valcárcel Jiménez, M., Heine, J. H., Schiele, T., Mues, A., & Niklas, F. (2025). The role of parental attitudes, home literacy environment, and migration background in preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 99, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101830>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Conflicto de intereses

El autor indica que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta las normativas de la publicación en esta revista.

Con certificación de:

