

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR EN FAMILIAS DE DIFERENTE NIVEL SOCIOECONÓMICO.

Universidad Nacional de La Plata- Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

Autores: Maira Querejeta, Telma Piacente, Sandra Marder, Mariela Resches y María Inés Urrutia

Resumen

En los últimos años, la literatura especializada ha prestado especial consideración a la influencia de la cantidad y calidad de las interacciones tempranas con el lenguaje escrito sobre el proceso de alfabetización posterior. En este trabajo se expondrán resultados de una investigación en curso sobre las características del denominado “contexto alfabetizador del hogar” en poblaciones carenciadas y no carenciadas. Se hará referencia a diferentes aspectos de dicho contexto, entre los que se destacan los siguientes: disponibilidad de material que favorece la alfabetización, nivel educacional de los padres, hábitos de lectura de los padres, creencias y prácticas alfabetizadoras, y motivación del niño frente a tareas alfabetizadoras. Se trata de un diseño exploratorio descriptivo, en el que se analizan las respuestas proporcionadas por 70 familias de estrato bajo y 56 de estratos medios, a un cuestionario precodificado (adaptación de la Stony Brook Family Reading Survey, Whitehurst, 1992). Los resultados encontrados dan cuenta de la variabilidad de las dimensiones examinadas no sólo entre los grupos considerados sino además en el interior de las familias que provienen de sectores pobres. Se discutirá el alcance de las diferencias encontradas y se harán consideraciones acerca de la presencia de factores resilientes o protectores dentro de los hogares de la pobreza. Además, se hará referencia a la vinculación de estos resultados con las habilidades y conocimientos con que los niños ingresan a la escolarización formal. El conjunto de estas consideraciones permite puntualizar las características de los contextos a ser tenidas en cuenta en programas preventivos de intervención específica para hogares considerados en riesgo.

Introducción

En este trabajo se han indagado las características particulares del “contexto alfabetizador” (Teale, 1986) en nuestro medio. Dicho contexto refiere al conjunto de recursos y experiencias tempranas que rodean al niño antes de la escolaridad formal. Su interés reside en la importancia que tienen en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de lectura y escritura que preceden y favorecen la alfabetización convencional. Al respecto existe consenso entre los especialistas sobre la continuidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito, relacionados con los tipos de interacción que promueven las habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir (Snow, 1983; Graves et. al., 2000).

Numerosos autores han encontrado diferencias relevantes en las experiencias hogareñas de los niños en relación con el estrato social de procedencia. Para Raz y Bryant (1990), Chaney (1994), Marvin y Miranda (1993), y Elliot y Hewison (1994), el interés en estos estudios reside en conocer si existen diferencias socioculturales en la naturaleza de las experiencias de los niños. Los resultados de estos distintos estudios coinciden en que los niños de diferentes grupos socioculturales tienen muchas experiencias de alfabetización relevantes en el hogar, pero los de familias de ingresos medios tienen experiencias de esta clase más numerosas y variadas. Payne, Whitehurst, & Angel no sólo demostraron la existencia de diferencias en la calidad del contexto alfabetizador que se relacionan con la habilidad del

lenguaje infantil entre los distintos grupos socioeconómicos sino también diferencias en la calidad del contexto alfabetizador dentro de los grupos socioeconómicos más bajos.

Las dimensiones examinadas refieren generalmente a la *disponibilidad y uso de material impreso* en los hogares (Feitelson & Goldstein, 1986; McCormick & Mason, 1986, Raz & Bryant, 1990);, que correlaciona con el lenguaje de los preescolares (e.g., Crane-Thoreson & Dale, 1992; Mason, 1980; Mason & Dunning, 1986; Rowe, 1991; Wells, Barnes & Wells, 1984; Wells, 1985), a las *características y hábitos de los adultos cuidadores*, respecto de la motivación por la lectura y las prácticas concretas de lectura y escritura y a las *prácticas o actividades de lectura temprana con el niño* (Snow, 1983; Hoff-Ginsberg, 1991; Whiterhurst, 1994). En este último sentido Baker, Fernandez-Fein, Scher y Williams (1998) aclaran que en las actividades de lectura dirigida a los niños no sólo el acto de leer es importante, también lo son las clases de conversaciones que el lector y el niño tienen el uno con el otro durante la sesión de lectura, la cualidad afectiva de estas interacciones y los intercambios que se suscitan a propósito de lo leído.

En el Early Childhood Project, dirigido por Baker, Sonnenschein y Serpell, los autores identificaron, además, diferentes concepciones sobre la alfabetización, a partir del análisis de actividades informadas por los padres en registros diarios: como *fuentes de entretenimiento* (compartir la lectura de un libro, lectura independiente; juegos que implican la escritura; exposición casual a lo escrito y visitas a las librerías); como un *conjunto de habilidades que pueden ser deliberadamente entrenadas* (el trabajo y la práctica en el hogar) y como un *aspecto intrínseco de la vida cotidiana*. A partir de esto, hallaron que las familias de ingresos medios tendían a mostrar mayor aprobación de la alfabetización como fuente de entretenimiento que las de bajos ingresos, mientras que las familias de bajos ingresos otorgaban mayor atención a la alfabetización como una habilidad a ser deliberadamente entrenada.

El conjunto de las investigaciones han puesto en evidencia la repercusión de la calidad del contexto en las habilidades infantiles de conciencia fonológica (Fernández-Fein y Baker, 1997; Marvin y Mirenda (1993), en el nivel de vocabulario y en el conocimiento sobre los usos y características del lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura, formalizado en muchos trabajos como “alfabetización emergente”.

Ahora bien el contexto alfabetizador no constituye un constructo unitario, sino que deben discriminarse en su interior los aspectos que impactan en mayor medida en los niños preescolares. Para ello no sólo deben utilizarse como únicos indicadores el nivel sociocultural de la familia y/o la frecuencia de las experiencias de compartir la lectura con el niño. Esta visión simplista no describe adecuadamente las relaciones entre dicho contexto y sus consecuencias en el desarrollo infantil.

Burgess, Hecht y Lonigan (2002) encontraron que la magnitud de las relaciones entre el contexto alfabetizador y las habilidades en el lenguaje oral, el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y la lectura de palabras en los niños pequeños variaba en función del modo en que dicho contexto era conceptualizado. A partir de un estudio en el cual integraron diferentes conceptualizaciones del contexto alfabetizador formularon una concepción global (*Overall Home Literacy Environment*), que incluye todos los aspectos considerados en otras investigaciones, a los que asignan igual importancia. Entre ellos se destaca la distinción que realizan entre un contexto alfabetizador pasivo (*Passive Home Literacy Environment*), y un contexto alfabetizador activo (*Active Home Literacy Environment*). El primero comprende las actividades que ofrecen a los niños experiencias de uso de la alfabetización (por ejemplo, ver a los padres en actividades cotidianas de lectura y escritura). Aquí el énfasis está en el rol del aprendizaje indirecto a través de los modelos. El segundo incluye aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades diseñadas para promover la alfabetización o el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, juegos con rimas, lectura compartida, etc.).

Bajo esas consideraciones en este trabajo se han analizado diferentes aspectos del contexto alfabetizador en estratos sociales carenciados y no carenciados, para examinar sus características específicas y particularmente las variaciones intragrupales en las familias de estratos carenciados.

Metodología

Sujetos

Se incluyeron en la muestra 126 madres de niños de 4 años de edad, que concurrían a la segunda salita de nivel inicial de instituciones educativas publicas de la localidad de La Plata, provincia de Buenos Aires. En 70 casos, los hijos concurrían a establecimientos que atendían a poblaciones de bajo nivel socioeconómico y en los 56 restantes a establecimientos que atendían a poblaciones de nivel socioeconómico medio-alto. El NSE fue determinado por el nivel educacional y ocupacional de los padres.

Cabe aclarar que en Argentina, los establecimientos educativos ubicados en zonas periféricas cercanas a villas de emergencia atienden por lo general, a una población de NSE bajo residente en esa área; sucede lo contrario en aquellos establecimientos del centro de la ciudad, a los cuáles concurren niños de NSE medio-alto.

Instrumento

Se utilizó una traducción y adaptación al español de la *Stony Brook Family Reading Survey* (Whitehurst, 1993). Este instrumento incluye 38 preguntas de elección múltiple, que examinan distintas variables destinadas a indagar diferentes aspectos del contexto hogareño: datos demográficos; datos de la historia evolutiva y desarrollo del lenguaje; prácticas de crianza y alfabetización; hábitos de lectura de los padres; frecuencia de uso de la televisión de niños y adultos; antecedentes familiares en relación con la escolaridad; motivación del niño hacia la lectura; expectativas de logro y concepciones acerca de las crianza y la educación. Para el presente estudio se han analizado particularmente tres de ellas: a) *prácticas y características de alfabetización hogareñas* (frecuencia de lectura a los niños, tiempo de lectura en el día de ayer; cantidad de libros disponibles en el hogar, frecuencia de visitas a las librerías), b) *motivación del niño frente al material escrito*: (frecuencia con la que el niño pide que le lean; disfrute de la lectura de parte del niño, frecuencia con la que el niño lee o mira libros solo y c) *hábitos de lectura de los padres* (tiempo y disfrute de la lectura).

Procedimientos

Las madres de cada niño fueron citadas y entrevistadas individualmente en la escuela a la que concurrían sus hijos. Para el análisis de las diferencias entre las variables examinadas según nivel socioeconómico se utilizó el nivel educacional de la madre, en razón de la colinealidad entre ambas variables. Esta elección tuvo en cuenta que las madres constituyen los cuidadores principales, más vinculados a las características y prácticas del contexto alfabetizador, y que los resultados obtenidos informaron sobre una mayor variabilidad en el nivel educacional en las madres provenientes de hogares periféricos. En esa perspectiva resultaba de mayor interés analizar los resultados en función del nivel educativo, puesto que permite observar la posible presencia de factores protectores o resilientes, en familias de zonas periféricas.

Los datos recogidos fueron volcados a un banco de datos y procesados con el SPSS a los fines de obtener indicadores descriptivos e inferenciales de las variables consideradas. Se elaboraron tablas de contingencia entre todas las variables examinadas y el nivel de escolaridad de la madre y tablas de correlación (Kendall) entre prácticas alfabetizadoras y nivel educacional de la madre y entre prácticas alfabetizadoras y motivación del niño.

Resultados

El nivel educacional de las madres muestra mayor homogeneidad en el grupo de residencia en zonas urbanas, tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Escolaridad de la madre según ubicación de la escuela

Lugar Residencia	Primaria	Media	Superior	Sin datos	Totales
Urbana	2 3,57%	10 17,85%	44 78,57%	0	56 100%
Periférica	30 42,85%	33 47,14%	6 8,57%	1 1,42%	70 100%
Totales	32 25,39%	43 34,12%	50 39,68%	1 0,79%	126 100%

Prácticas y características del contexto alfabetizador

Las respuestas obtenidas a las diferentes preguntas de la encuesta que componen esta dimensión, fueron agrupadas en tres categorías, según la frecuencia de aparición, como adecuadas, intermedias e inadecuadas (ver Tabla 2).

Aparecen diferencias significativas en las siguientes variables: *frecuencia de lectura al niño*, *cantidad de libros en el hogar* y *frecuencia de visitas a la librería*. Si bien en el 63% de los casos, la frecuencia de lectura al niño se categorizó como adecuada, el 49,37 % correspondió a las madres que tienen niveles de escolaridad superior, el 34,18% a las que tienen niveles intermedios y sólo un 16,46% a las que tienen nivel primarios (ver Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia de lectura según escolaridad de la madre

Tipo practicas	Escolaridad primaria	Escolaridad media	Escolaridad superior	Total
Adecuadas (Diariamente o una o dos veces por semana)	13 16,46%	27 34,18%	39 49,37%	79 100%
Intermedias: (Una o dos veces al mes)	14 40,00%	13 37,14%	8 22,86%	35 100%
Inadecuadas: (Nunca o casi nunca)	5 45,40%	3 27,30%	3 27,30%	11 100%
Total	32 100%	43 100%	50 100%	125 100%

Chi -Square: p= 0.014

La variable cantidad de libros en el hogar arroja, tal como es esperable, resultados semejantes: la mayor cantidad de libros se presenta con la frecuencia más alta en los hogares cuyas madres poseen un nivel de educación superior, mientras que la menor cantidad aparece con mayor frecuencia en los hogares cuyas madres poseen un nivel de educación primario (ver tabla 3). En cuanto a las variables *tiempo de lectura dirigida al niño el día anterior* y *frecuencia de visitas a las librerías*, si bien los valores se mueven en el sentido esperado, las diferencias encontradas no alcanzan significación estadística.

Tabla 3. Cantidad de libros en el hogar

Cantidad	primaria	media	superior	Total
----------	----------	-------	----------	-------

Adecuadas: (11-40 libros)	1 0,15%	21 33,33%	41 65,07%	63 100%
Intermedias: (3-10 libros)	15 44,10%	12 35,30%	7 20,6%	34 100%
Inadecuadas: (0-2 libros)	16 59,3%	10 37,00%	1 3,70%	27 100%
	32 100%	43 100%	49 100%	124 100%

Chi-Square: p= .000

Hábitos y características de los padres

Los hábitos y la motivación para la lectura de los padres¹ indican que existen diferencias significativas según nivel de escolaridad. Del total de madres entrevistadas, el 37,09% lee diariamente más de media hora, el 35,48% entre 15 y 30 minutos y 27,41% menos de 15 minutos. En el porcentaje correspondiente a las practicas consideradas adecuadas (más de media hora), el 52,17% representa a las madres de nivel educacional superior, mientras que en el porcentaje total de prácticas inadecuadas, el 47,05% a las madres de nivel educacional primario (ver Tabla 5).

Llamó la atención que sólo el 22,58% (N=28) del total leía más de una hora diaria (en la tabla, dicho porcentaje se ha sumado al porcentaje de los que leían más de media hora), aunque obviamente los que lo hacían tenían niveles de escolaridad más altos.

Tabla 5. Tiempo de lectura diaria de los padres según escolaridad de la madre

Tipo practicas	primaria	media	superior	Total
Adecuadas: (Más de media hora por día)	4 8,69%	18 39,13%	24 52,17%	46 100%
Intermedias: (Entre 15 y 30 minutos)	12 27,3%	14 31,8%	18 40,9 %	44 100%
Inadecuadas: (Hasta 15 minutos)	16 47,05%	10 29,41%	8 23,52%	34 100%
	32 100%	42 100%	50 100%	124 100%

Chi-Square: p =.009

Asimismo se observan diferencias en el disfrute en las actividades de lectura y en las actividades escolares previas según nivel educacional. Las respuestas de las madres de escolaridad media y superior

¹ En todos los casos se tomaron los valores más altos correspondientes a uno u otro de ambos padres.

constituyen el 85% de las que informaron disfrutar mucho con la lectura (N=80). No obstante sólo el 57,5% de ellas (N=46) leen más de media hora diariamente.

Características y motivación del niño frente al material impreso

Como se señalara precedentemente se solicitó a las madres que informaran sobre las características de los niños en la siguientes variables: *frecuencia con la que el niño solicita que le lean, frecuencia con la que el niño mira libros o lee solo y disfrute de la lectura por parte del niño*. En esta dimensión, las respuestas de los entrevistados fueron agrupadas en tres categorías, que califican a la motivación del niño como muy satisfactoria, satisfactoria o insatisfactoria.

Entre dichas variables sólo se observan diferencias significativas según el nivel de escolaridad de la madre, en la frecuencia con la que el niño solicita que le lean (tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia con la que el niño solicita que le lean según escolaridad de la madre

Frecuencia	Primaria	Media	Superior	Total
Muy satisfactoria	10 20,8%	18 37,5%	20 41,7%	48 100%
Satisfactoria	7 19,4%	12 33,3%	17 47,2%	36 100%
Insatisfactoria	15 37,5%	13 32,5%	12 30,0%	40 100%
Total	32 100%	43 100%	49 100%	124 100%

Chi-Square: p=. 0353

Debe destacarse, que las madres informaron que la mayoría de los niños solicitan que les lean al menos una o dos veces por semana (67,74%). De ese total, 44,04% corresponde a niveles de escolaridad superior, mientras que 20,23% a nivel de escolaridad primaria.

El 75,40% manifestó que sus hijos disfrutaban de las actividades de lectura. Aunque ese porcentaje no resultó homogéneo, observándose valores más altos en los niveles de escolaridad superior de las madres. Como es de esperarse, el disfrute de la lectura por parte del niños 75,49%) arroja porcentajes similares a la frecuencia con la que el niño lee solo (77,23%) con respecto a las de disfrute de la lectura por parte del niño. Obviamente de estos porcentajes, las frecuencias de casos más altas corresponden a los niveles superiores de escolaridad de la madre. Ver tablas 9 y 10.

Tabla 9. Disfrute de la lectura del niño según escolaridad de la madre

Disfrute	Primaria	Media	Superior	Total
Muy satisfactorio	9 16,4%	20 36,4%	26 47,3%	55 100%
Satisfactorio	10 27,02%	10 27,02%	17 45,94%	37 100%
Insatisfactorio	13 43,3%	11 36,6%	6 20,0%	30 100%
Total	32 100%	41 100%	49 100%	122 100%

Chi-Square: p=.173

Tabla 10. Frecuencia con la que el niño lee solo según escolaridad de la madre

Frecuencia	Primaria	Media	Superior	Total
Muy Satisfactorias: Casi todos los días	11 17,5%	24 38,1%	28 44,4%	63 100%
Satisfactorias: Una o dos veces por semana	9 28,1%	8 25%	15 46,9%	32 100%
Insatisfactorias (casi nunca)	13 46,4%	10 35,7%	6 21,4%	28 100%
Total	32 100%	42 100%	49 100%	123 100%

Chi-Square: p= 0.009

Correlaciones entre las variables examinadas

Las correlaciones entre la frecuencia con la que se le lee al niño, la disponibilidad de libros en el hogar, el disfrute de la lectura de parte del niño y el nivel educacional de la madre, alcanzan significación estadística. Sin embargo la fuerza de la correlación es mayor en el caso de la cantidad de libros en el hogar. Llama la atención que cualquiera sea el nivel escolar de las madres, los niños solicitan que les lean, circunstancia que unida a las otras variables informadas permiten inferir que según las madres presentan una motivación alta, que no siempre es satisfechas por las prácticas que dicen sostener.

Tabla 11. Correlaciones entre prácticas alfabetizadoras, características hogareñas, motivación del niño frente a la lectura y nivel de escolaridad de la madre (r. Kendall's tau_b).

Características hogareñas y motivación del niño	Escolaridad de la madre
Frecuencia de lectura al niño	0.296 ,000
Tiempo de lectura ayer	0.134 ,094
Cantidad de libros en el hogar	0.605* ,000
Frecuencia con que el niño solicita que le lean	0.125 ,112
Disfrute del niño de la lectura	0.219 ,006

Finalmente la matriz de correlaciones entre las variables del contexto examinadas muestra valores estadísticamente significativos en todos los casos. de lo que se deduce que la dimensión motivación del niño se encuentra relacionada con las otras dimensiones refe a las prácticas y características alfabetizadoras (ver tabla 12).

Tabla 12. Correlaciones entre prácticas y características hogareñas y motivación del niño frente a la lectura (r. Kendall's tau_b).

	Frecuencia de lectura al niño	Tiempo de lectura ayer	Cantidad de libros en el hogar	Frecuencia de visitas a la librería	Frecuencia con que el niño solicita que le lean	Frecuencia con la que el niño lee solo
Tiempo de lectura ayer	0.495** ,000					
Cantidad de libros en el hogar	0.457** ,000	0.260** ,001				
Cantidad de libros en el hogar	0.457** ,000	0.260** ,001				
Frecuencia de visitas a la librería	0.361** ,000	0.308** ,000	0.472** ,000			
Frecuencia con que el niño solicita que le lean	0.662** ,000	0.413** ,000	0.286** ,000	0.201* ,015		
Disfrute del niño de la lectura	0.639** ,000	0.452** ,000	0.407** ,000	0.379** ,000	0.601** ,000	0.514** ,000

Discusión y Conclusiones

El análisis de las características de los contextos alfabetizadores han permitido apreciar diferencias significativas en las variables consideradas del contexto alfabetizador, según procedencia sociocultural, identificada por el nivel educacional de las madres. Una primera cuestión a considerar es la mayor heterogeneidad existente entre los niveles educacionales de las madres de estratos bajos, situación que contrasta respecto de las de estratos medios, que resultan más homogéneos.

En relación con las variables del contexto alfabetizador examinadas, también se han encontrado diferencias en los indicadores seleccionados, según nivel educacional de la madre. Asimismo resulta de interés destacar las correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras, particularmente la frecuencia con la que se lee al niño y la motivación que presenta frente a la lectura.

No obstante en este trabajo llaman la atención algunas cuestiones que deberán ser indagadas con mayor fineza. Los niños mayoritariamente solicitan que les lean diariamente, circunstancia que contrasta con las prácticas parentales efectivas, ya que lo hacen con una frecuencia mucho menor que la apetecida por los niños, especialmente en el caso de padres de estratos bajos. Esto cobra particular relevancia si se observa, además, que no siempre los padres que no hicieron efectivas esas prácticas correspondían a los de menor escolaridad o a los que disfrutaban menos con la lectura personal.

La variable que obviamente correlaciona tanto con las variables relativas a los padres como con las relativas a los niños, es la cantidad de libros disponibles en el hogar. Razonablemente puede atribuirse a la existencia de material gráfico una intensificación de las actividades de lectura, sobre la base de un mayor interés, y posiblemente disponibilidad de recursos.

Asimismo resulta de interés destacar que existe un porcentaje importante de madres con educación media en ambos grupos, que en muchos casos hablan en favor de la existencia de prácticas y condiciones positivas, aún en los estratos pobres. Esto permite afirmar en principio la existencia de factores resilientes en un número significativo de hogares de la pobreza. Estos resultados sugieren que a pesar de las dificultades económicas y otras tensiones a las que hacen frente las familias de bajos ingresos, muchas

logran entablar formatos de interacción que resultan propicios para enfrentar las demandas de la escolaridad futura.

Es decir que si bien la pertenencia a un estrato sociocultural implica una comunalidad de experiencias vitales, su uniformidad puede ser cuestionada. En principio, por la multiplicidad de variables a ser consideradas y en segundo lugar, por la variabilidad que puede observarse en el interior de cada una de ellas.

La cuestión que se plantea concomitantemente es saber cuál de las diferencias encontradas se relaciona de manera más aguda con la motivación del niño frente a tareas relativas al lenguaje escrito, vinculadas con las posibilidades ulteriores de éxito en la escuela. Tal como afirman Burgess, Hecht y Lonigan (2003) en el análisis de las variables que integran las características y recursos hogareños, es necesario distinguir entre las que corresponden al contexto alfabetizador *activo* y el *pasivo*.

En estudios anteriores se ha constatado, por ejemplo que las prácticas de lectura de los adultos, por mayor disfrute que dispensen a los lectores, tiene una resonancia escasa sobre el desarrollo del lenguaje infantil (Share & al., 1984; Thomas, 1984; DeBaryshe, Caulfield, Witty, Sidden, Holt, & Reich, 1991; Scarborough, Dobrich & Hager, 1991; Whiterhurst, 1992).

En este trabajo observamos que la motivación del niño hacia actividades relacionadas con la lectura, se asocia específicamente con las prácticas que efectivamente se implementan con ellos, más que con los hábitos y características lectoras de los padres. Estos hallazgos confirman que no se trata simplemente de diferencias en positivo respecto de una cantidad de variables singulares, sino de las acciones que se llevan a cabo efectivamente en interacción con los niños. Un padre puede estar mejor alfabetizado, obviamente una vez sobrepasado el nivel que garantiza habilidades de lectura, o leer más horas por día o disfrutar en mayor o menor medida con esa actividad, pero esto resulta relativamente irrelevante si no lee con el niño en formatos de interacción, que por su misma naturaleza resulten contingentes, creativos, abiertos y habituales, de modo tal que se conviertan en una escena rutinaria de intercambios hogareños.

Debe señalarse a partir de las correlaciones encontradas que si bien no pueden establecerse vínculos causales, es posible pensar en el efecto de influencia recíproca que puede aparecer entre las prácticas paternas y las manifestaciones infantiles. Dicho de otro modo, cuando los padres muestran sensibilidad hacia las actividades alfabetizadoras, se incrementa la motivación de los niños y sus prácticas reales frente a la lectura. Pero a su vez estas conductas infantiles pueden influenciar la responsividad de los padres, es decir que se pone en marcha una red de interacciones que se retroalimenta positivamente.

Finalmente entendemos que no solamente es necesario, por más que lo es y de manera perentoria, cambiar la situación económica de las familias de estratos pobres y de los indicadores que de ella se derivan. Resulta pertinente implementar acciones específicas sobre las familias y los niños, especialmente en aquellos aspectos relacionados con el futuro éxito en la escolarización formal, particularmente en las que no se observa la presencia de factores protectores o resilientes, tales como las dimensiones del contexto alfabetizador que han sido examinadas.

Referencias bibliográficas

BAKER, L., FERNÁNDEZ-FEIN, S., SCHER, D. y WILLIAMS, H. Home Experiences Related to the Development of Word Recognition. METSALA, J. L. y EHRI, L.C. *Word Recognition in Beginning Literacy*. Mahwah, N. Jersey: Earlbaum Publishers, 1998, p. 263-284.

BURGESS S. R., HECHT S. A. y LONIGAN C. J. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 2002, Vol. 37, N° 4, p. 408-426.

CRANE-THORESON, C., & DALE, P.S. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 1992, 28, p. 421-429.

DEBARYSHE, B.D., CAULFIELD, M.B., WITTY, J.P., SIDDEN, J., HOLT, H.E., & REICH, C.E. The ecology of young children's home reading environments. *Society for Research in Child Development Abstracts*, 8, 227, 1991.

DEBARYSHE, B.D., RODARMEL, S.L., DALY, B.A., HUNTLEY, L. *Shared picture book reading in the home: A language enrichment program for Head Start children*. Paper presented at the Conference on Human Development, Atlanta, GA, 1992.

EPSTEIN, J.N., WHITEHURST, G.J., ANGELL, A.L., PAYNE, A.C., CRONE, D.A., & FISCHER, J.E. *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook. New York, 1994.

FEITELSON, D., & GOLDSTEIN, Z. Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *Reading Teacher*, 1986, 39, p. 924-930.

HOFF-GINSBERG, E. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 1991, 61, p.782-796.

LONIGAN, C. Somebody read me a story: Evaluation of a shared reading program in low-income daycare. *Society for Research in Child Development Abstracts*, 1993, 9, p. 219.

MASON, J.M. When children do begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 1980, 15, p. 203-227.

MASON, J.M., & MCCORMICK, C.E. *An investigation of prereading instruction from a developmental perspective: Foundations for literacy*. (Tech. Rep. No. 224). Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading. 1981.

MCCORMICK, C.E., & MASON, J.M. Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. TEALE, W. H., & SULZBY, E. *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, 1986, p. 90-115.

PAYNE, A. C.; WHITEHURST, G. J. & ANGELL; A. L. The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 1994, 9, p. 427-440.

RAZ, I.S., & BRYANT, P. Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 1990, 8, p. 209-225.

ROWE, K.J. The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 1991, 61, p. 19-35.

SCARBOROUGH, H.S. Very early language deficits in dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 1990, 41, p. 207-220.

SCARBOROUGH, H.S., DOBRICH, W., & HAGER, M. Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 1991, 24, p. 508-511.

SHARE, D.L., JORM, A.F., MACLEAN, R., & MATTHEWS, R. Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, p. 1309-1324.

SNOW, C. E. Literacy and Language: Relationships during the Preeschool Years. *Harvard Educational Review*, 1983, vol 53, N° 2, p. 165-189

SNOW, C.E., DUBBER, D., & DE BLAUW, A. Routines in mother-child interaction. FEAGANS, L. & FARRAN D.C. (Eds.). *The language of children reared in poverty*. New York: Academic Press, 1982, p. 53-72.

STORCH S.A. & WHITEHURST, G.J. *The Role of Family and Home in the Development Course of Literacy in Children from Low-Income Backgrounds*. 2001. In press.

TEALE, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development.. Teale, W.H & Sulzby, E. *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ; Ablex., 1986, p.110-121.

WELLS, G. *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 281-320.

WELLS, G., BARNES, S., & WELLS, J. *Linguistic influences on educational attainment*. Final report to the Department of Education and Science. 1984.

Whitehurst, G.J & Massetti G.M. How well does Head Start Prepare Children to learn to Read?. Edward Zigler & Sally J:Styfco. *The Head Start Debates (Friendly and Otherwise)*. 2001. In press.

WHITEHURST, G.J. *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author, 1992.

WHITEHURST, G.J., & FISCHER J.E. *Stony Brook Children's Home Health Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author, 1997.

WHITEHURST, G.J., & LONIGAN C.J. Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. NEUMAN, S. & DICKINSON, D. *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford, 2001.