

El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres.

Home literacy context in low income families. Its comparison with families of higher socioeconomic status.

TELMA PIACENTE¹, SANDRA MARDER²,
MARIELA RESCHES³ Y RUBÉN LEDESMA⁴

El presente trabajo está destinado a examinar un conjunto de características familiares, denominadas *contexto alfabetizador hogareño* que favorecen el desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores (Payne, Whiterhurst & Lonigan, 1994). Con ese propósito, en un estudio descriptivo, se ha examinado un grupo de madres de extracción social baja (N=208) y otro grupo de referencia de madres de extracción medio-baja, (N=50). Los objetivos perseguidos fueron identificar la presencia o ausencia de variaciones intragrupal dentro de las familias de la pobreza y realizar una comparación intergrupala según estrato de procedencia. Las variables incluidas fueron la disponibilidad de recursos como libros, papel y lápices, los hábitos lectores maternos, la promoción de actividades vinculadas con el lenguaje escrito antes de la escolarización obligatoria y la información materna sobre la motivación y las producciones de sus hijos en tareas de dibujo, lectura y escritura. Asimismo se incluyó el nivel educacional

1. Psicólogo Clínico, Profesora Titular. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

2. Licenciada y Profesora en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

3. Dra. en Psicología. Profesora. Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, España.

4. Dr. en Psicología. Investigador Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Consultor metodológico del presente trabajo. Docente Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

materno. Se utilizó para ello una entrevista semiestructurada diseñada para el presente estudio. Los resultados encontrados en los análisis estadísticos realizados dan cuenta de diferencias intergrupales a favor de los contextos de estratos sociales más favorecidos y de diferencias intragrupalas dentro de las familias de la pobreza, que pueden de orientar futuras estrategias de intervención.

Palabras clave:

Contexto hogareño, Alfabetización, Pobreza.

ABSTRACT

This study has been designed to examine a set of family features known as *home literacy context*, which influence the development of pre-reading knowledge and skills (Payne, Whiterhurst & Lonigan, 1994). In a descriptive study, a group of mothers of low income families has been examined (N=208) together with a reference group of mothers of medium-low socioeconomic status (N=50). The goals were to identify the presence or absence of intra-group variations within the families of the poverty group and to make an inter-group comparison based on socioeconomic status. The variables studied included availability of resources such as books, paper and pencils; maternal reading habits; promotion of activities related to the written language before mandatory schooling; and maternal information on children motivation and production in terms of drawing, reading and writing tasks. Also, information on maternal educational level was included. A semi-structured interview for this study was designed and implemented. The results show intergroup differences in favor of home literacy contexts in families of higher socioeconomic status and intragroup differences within families of the poverty group, which can guide future strategies for intervention.

Key words:

Home context, Literacy, Poverty.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está destinado a examinar un conjunto de característi-

cas familiares, denominadas *contexto alfabetizador hogareño*, que favorecen el desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores (Payne,

Whiterhurst & Lonigan, 1994). Con ese propósito, en un estudio descriptivo, se ha examinado un grupo de madres de extracción social baja y otro grupo de referencia de madres de extracción medio-baja. Los objetivos perseguidos fueron identificar la presencia o ausencia de variaciones intragrupal dentro de las familias de la pobreza, realizar una comparación intergrupala según estrato de procedencia y analizar la existencia o ausencia de relaciones de las características examinadas. Las variables incluidas para evaluar el contexto alfabetizador fueron la disponibilidad de recursos que favorecen la alfabetización, como libros, papel y lápices; los hábitos lectores maternos, las prácticas alfabetizadoras, es decir actividades vinculadas con el lenguaje escrito antes de la escolarización obligatoria y la información materna sobre la motivación y las producciones de sus hijos en tareas de dibujo, lectura y escritura. Asimismo se incluyó el nivel educacional materno.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, destinada a relevar las características de las familias de estratos bajos, beneficiarias de Planes Sociales, realizada a través de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Los planes de referencia están dirigidos a fortalecer las capacidades de las familias en torno a la alimentación y crianza de los niños (1).

El papel de los contextos familiares en el desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores

Desde las últimas décadas se ha considerado cada vez con mayor énfasis la importancia del periodo preescolar para la preparación de los niños para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por esta razón se han privilegiado, por un lado, los estudios tendientes a identificar cuáles son las habilidades y conocimientos que se desarrollan antes de la escolarización formal y favorecen los aprendizajes ulteriores, denominados alfabetización temprana (*early literacy*) (Wells, 1985; McCormick & Mason, 1986; Crane-Thorenson & Dale, 1992; Whitehurst & Lonigan, 2003; Newman & Dickinson, 2003; Dickinson y Newman, 2006). Por otro, cuáles son los medios familiares y las experiencias óptimas que promueven la emergencia de tales habilidades y conocimientos (Bradley & Caldwell, 1984, Scarborough, Dobrich & Hager, 1991, Payne, Whitehurst & Angel, 1994; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Sénechal & LeFebvre, 2002; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Querejeta, Piacente, Marder & Resches, 2004; McCardle y Chhabra, 2004; Mc Naughton, 2006; Hoff, 2006, Levy, Gong, Lessels, Evans & Pared, in press).

Tradicionalmente los estudios psicológicos acerca de los efectos del medio sobre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje

escrito de los niños han permitido observar diferencias según se trate de familias con y sin necesidades básicas insatisfechas (Anderson & Stokes, 1984; Feitelson & Goldstein, 1986). La mayoría de las investigaciones sobre este tipo de relaciones han tomado en cuenta medidas globales del nivel socioeconómico (NSE) o del nivel educacional de los padres (Ninio, 1980; Hoff-Ginsberg, 1991, Aram & Levin, 2001), dando cuenta de mayores dificultades infantiles en los niveles socioeconómicos más bajos. Sin embargo, progresivamente algunos estudios han intentado determinar con mayor precisión cuáles son los factores vinculados al nivel socioeconómico y educacional de los padres capaces influir sobre el desempeño lingüístico en el niño. En un trabajo ya clásico sobre alfabetización inicial, Adams (1990) estimó que los niños de estratos medios ingresan a la escuela con una experiencia promedio de 1.000 a 1.700 horas de lectura de libros, contra una experiencia de sólo 250 horas en los niños de estratos bajos. Otros autores como Hart y Risley (1995) y más recientemente Hoff (2006), han argumentado que las diferencias relativas al NSE en habilidades verbales surgen en una medida significativa de diferencias en las experiencias lingüísticas tempranas del hogar, particularmente de la densidad léxica y la complejidad gramatical del lenguaje.

A su vez, una literatura creciente

sugiere que existen substanciales diferencias intragrupalas en las características y prácticas específicas de las familias de estratos bajos que pueden afectar el éxito escolar de los niños. Dichas características reciben el nombre de *contexto alfabetizador hogareño* (*Home Literacy Environment*). Entre ellas se han examinado la frecuencia de lectura al niño, edad en que comenzaron a leerle, cantidad de minutos que le leyeron ayer, cantidad de libros que hay en la casa, frecuencia con la que el niño pide que le lean, frecuencia con que el niño mira libros solo, frecuencia de visitas a librerías y bibliotecas, hábitos de lectura de los propios cuidadores, así como el monto de placer que estos últimos obtienen de dicha actividad. Se ha reportado que incluso los hogares de la pobreza muestran una considerable heterogeneidad en tales variables, y que las mismas se vinculan en diferente medida con las habilidades de lenguaje oral de los preescolares y con el aprendizaje ulterior del lenguaje escrito (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Aram & Levin, 2001; Piacente, Marder & Resches, 2005).

Burguess, Hecht y Lonigan (2002), a partir de un estudio en el cual integraron diferentes enfoques, precisaron el concepto de contexto alfabetizador. Distinguen un *Contexto Alfabetizador Pasivo* (*Passive Home Literacy Environment*), de un *Contexto Alfabetizador Activo* (*Active Home Literacy Environment*), dentro del *Contexto*

Alfabetizador Hogareño Total (Overall Home Literacy Environment), que incluye todos los aspectos considerados en otras investigaciones, a los que asignan igual importancia.

El Contexto Alfabetizador Pasivo comprende los recursos del hogar y las actividades que incluyen el uso del lenguaje escrito por parte de los adultos del entorno. Estas características hacen posible que los niños atraviesen por experiencias que les permiten observar a sus progenitores en actividades cotidianas de lectura y escritura. Aquí el énfasis sobre el papel que juega el contexto está puesto en el rol del *aprendizaje indirecto a través de modelos*, en relación con el impacto que pudieran tener sobre el desarrollo de habilidades y conocimientos infantiles.

El Contexto Alfabetizador Activo se refiere, en cambio, a aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades que promueven la alfabetización o el desarrollo del lenguaje, como la lectura compartida de libros infantiles, tareas de dibujo o escritura conjunta y esfuerzos de instrucción directa.

Finalmente, junto a la importancia de los mencionados aspectos del contexto alfabetizador del hogar, es indudable que las oportunidades de interacción directa o indirecta con material impreso contribuyen también a fomentar en el niño un creciente interés por la lectura y la escritura. La motivación del niño hacia actividades relacionadas con la lengua escrita

constituye un tópico específico y relativamente poco explorado (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Se trata de un constructo que incluiría el interés, el disfrute, o la capacidad para iniciar por sí mismo actividades de lectura y escritura conjunta, entre otros. Su valor ha sido remarcado tanto como consecuencia del contexto social en el cual emergen las primeras experiencias lectoras como así también en términos de predictor de habilidades lectoras posteriores (Snow, Burns & Griffin, 1998).

El interés del presente trabajo se ha centrado en analizar un conjunto de variables específicas del contexto alfabetizador en familias de diferente procedencia sociocultural en nuestro medio. Los interrogantes centrales que orientaron este estudio pueden ser enunciados de la siguiente manera: El perfil de las familias pobres respecto de tales variables ¿Es relativamente homogéneo o heterogéneo? ¿Cuáles serían las variables específicas responsables de las diferencias intergrupales existentes entre los estratos considerados? ¿Existen relaciones entre las variables incluidas en los grupos seleccionados? De existir esas relaciones ¿Resultan semejantes o diferentes según estrato social de procedencia? Tales variables ¿Están relacionadas con el nivel educacional de la madre de los grupos examinados?

A diferencia de la mayor parte de las investigaciones en este ámbito, en las que se informa de las características

diferenciales de grupos sociales distantes (medio y medio alto vs. bajo), se ha elegido contrastar familias pertenecientes a estratos diferentes aunque más próximos en cuanto a nivel de instrucción y contextos de vida (bajo, con necesidades básicas insatisfechas frente a medio-bajo, levemente por encima de la línea de pobreza). Esta comparación permitirá aportar evidencia más precisa acerca de cuáles son los puntos críticos que requieren una rápida intervención; si existe un umbral mínimo en cuanto a recursos y experiencias prelectoras por debajo del cual puede hablarse de “alta vulnerabilidad” en relación con la alfabetización temprana; y por último, fijar unas expectativas más realistas respecto de las metas a alcanzar en futuros programas de intervención.

OBJETIVOS

1. Examinar las características del contexto alfabetizador de familias de estrato social bajo y de familias de estratos mas altos, pero próximos.
2. Comparar las diferencias intra e intergrupales entre ambos grupos de familias.
3. Analizar las relaciones entre las diferentes variables del contexto alfabetizador en los grupos examinados.
4. Examinar la presencia/ausencia de relaciones entre las variables del contexto alfabetizador y el nivel educacional de la madre.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

Se examinaron 208 cuidadores principales (madres) de familias de estrato social bajo, beneficiarias del planes sociales (en adelante Grupo I) y un grupo de referencia de 50 cuidadores de familias de estrato social medio-bajo, (en adelante Grupo II), cuyo estrato social fue identificado a partir del nivel educacional y ocupacional de los padres.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada de elección múltiple (de 3 a 6 opciones), “*Evaluación del Contexto Alfabetizador*” (Piacente, Querejeta, Marder & Resches, 2003). Fue elaborada para el presente estudio a partir de la “*Stony Brook Family Reading Survey*” (Whitehurst, 1992) y de la “*Stony Brook Family Survey for Elementary School*” (Whiterhurst, 1997), sobre la base de la adaptación de algunos de sus ítems relevantes y de la elaboración de otros nuevos. En este último caso se tomaron en cuenta tanto la consulta con la bibliografía especializada como la experiencia de las autoras sobre el tema. En su conjunto comprende 72 ítems que examinan distintas variables familiares. Se han seleccionado para el presente trabajo 20 que focalizan las características del contexto alfabetizador, y otro

que proporciona información sobre el nivel educacional de la madre. A diferencia de otras investigaciones las variables seleccionadas comprenden diferentes aspectos, a saber:

1. *Disponibilidad de material que favorece la alfabetización:* existencia y cantidad de libros en general, de libros destinados a los niños en particular y de papel y lápiz con los que se cuenta en el hogar. Su importancia reside en que constituyen elementos indispensables como condición de posibilidad para las interacciones con el lenguaje escrito.

2. *Hábitos lectores de la madre:* frecuencia y disfrute de actividades de lectura que realiza la madre para sí misma. El interés de su indagación se sustenta en la presencia/insuficiencia/ausencia de modelos de identificación de los niños, particularmente con el dador principal de cuidados.

3. *Prácticas alfabetizadoras:* cantar canciones y contar cuentos, edad del niño cuando se comenzó a hacerlo, lectura de cuentos, actividades de dibujo y escritura compartidos, enseñanza explícita de letras y números, ayuda en la preparación de material escolar. Constituyen el conjunto de actividades compartidas expresamente destinadas a involucrar al niño en interacciones con el lenguaje oral y escrito, significativas para el desarrollo de habilidades y cono-

cimientos emergentes básicas de lectura y escritura.

4. *Información materna sobre la motivación y producciones infantiles relativas a las habilidades y conocimientos prelectores:* frecuencia de pedido de lectura de parte del niño, disfrute de las actividades de lectura compartidas, actividades de mirar libros solos, disfrute de las actividades de dibujo o escritura, tipo de producciones graficas infantiles, frecuencia de actividades de lectura y escritura, preguntas infantiles sobre letras o palabras escritas y escritura del nombre propio o de otras palabras. La información de la madre resulta reveladora de su observación sobre aquello que el niño disfruta haciendo y sobre aquello que es capaz o que debería ser capaz de hacer. A su vez constituye un indicador indirecto sobre las características infantiles

5. *Nivel educacional alcanzado por la madre:* años de escolaridad aprobados. Permite realizar una estimación de su competencia lectora así como de su capacidad para establecer interacciones relevantes en este dominio.

(En el Anexo 1 se proporcionan ejemplos de los ítems incluidos en cada variable).

Procedimientos

Obtención y registro de los datos.

Los cuidadores fueron entrevistados individualmente por evaluadores especialmente entrenados. El registro de las respuestas fue supervisado por coordinadores de campo y volcados a una base de datos por un codificador experto.

Análisis y elaboración de los datos.

Los resultados obtenidos en las variables examinadas se ponderaron con el objeto de contar con un indicador global de cada una de ellas, a ser utilizados en los distintos análisis realizados. El tratamiento de cada una de las variables incluyó los siguientes pasos:

Se categorizaron cada uno de los ítems, otorgándoles distintos puntajes de acuerdo a su presencia, oportunidad y frecuencia, en líneas generales, con el siguiente criterio 1: necesita mejorar, 2: intermedio; 3: adecuado (Cuadro 1).

Los puntajes de los ítems de cada variable fueron sumados y esa suma fue dividida por el número de ítems, para asegurar que las variables tuvieran un valor equivalente, puesto que el número de ítems que las integra no es idéntico en todos los casos.

Se sumaron las puntuaciones así obtenidas para contar con el puntaje total de la variable considerada. Cada una de esas variables fue sometida a un análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach). Su validez de constructo está suficientemente probada por las investigaciones con instrumentos de esta naturaleza.

El nivel educacional de la madre fue ponderado según los años de escolaridad aprobados: 1 punto escolaridad primaria incompleta, 2 puntos escolaridad primaria completa y secundaria incompleta, 3 puntos escolaridad secundaria completa o superior.

Se realizaron diferentes cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales. Se analizaron las medidas de tendencia central y variabilidad y los porcentajes de respuestas obtenidas en las categorías elaboradas en los grupos examinados. Para cada una de estas medidas se realizaron pruebas de significación estadística de las diferencias intergrupales. Se realizó además el cálculo de correlaciones entre las variables examinadas para cada uno de los grupos.

RESULTADOS

1. Nivel educacional de la madre

El nivel educacional de las madres del GI ubica preferentemente en los trayectos formativos correspondientes a educación primaria y secundaria incompleta ($M=7,8$ años, $DS= 2,7$). En el GII corresponde a estudios secundarios completos o por encima de ellos ($M=11,2$ años; $DS= 2,9$). Las diferencias entre los promedios son significativas ($t: 7,709$; $p .000$), del mismo modo que las diferencias de proporciones intergrupales respecto de distintos niveles de escolaridad ($Chi^2 = 53,805$, $p = .000$). Una caracte-

Cuadro 1. Ponderación de los ítems incluidos en cada variable

Variables e ítems	Adecuado (3 puntos)	Intermedio (2 puntos)	Necesita mejorar (1 punto)
Disponibilidad de material que favorece la alfabetización			
Cantidad de libros	21 o más	nov-20	0-10
Cantidad libros infantiles	21 o más	nov-20	0-10
Existencia de papel y lápiz	Si, mucho	Si, poco	No hay
Hábitos lectores de la madre			
Tiempo de lectura	Lee más de una hora	Lee más de 15 minutos a una hora	No lee o lee hasta 15 minutos
Disfrute de la lectura	Mucho	Poco	Nada
Prácticas alfabetizadoras			
Cantar canciones. Contar cuentos	Las dos prácticas	Una de las dos	Ninguna de las dos
Edad comienzo canciones	Antes de los 2 años	De 2 a 4 años	Después de los 4 años
Edad comienzo lectura	Antes de los 2 años	De 2 a 4 años	Después de los 4 años, no acostumbra a leerle
Frecuencia lectura	Diariamente o casi diariamente	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces al mes
Dibujo escritura compartidos	Más de 2 veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes
Frecuencia enseñanza letras y números	Más de 2 veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes
Frecuencia ayuda en preparación material escolar	Más de 2 veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes
Información materna sobre motivación y producciones infantiles			
Frecuencia pedido lectura	Todos los días	1-2 veces por semana	No pide, 1-2 veces por mes
Disfrute lectura	Mucho	Un poco	No disfruta
Frecuencia mirar libros	Casi todos los días	1-2 veces por semana	No mira, 1-2 veces por mes
Disfrute dibujo, escritura	Mucho	Poco	No disfruta
Tipo de producción	Dibuja, escribe	Sólo dibuja	No lo intenta o sólo hace garabatos
Frecuencia dibujo, escritura	Casi todos los días	1-2 veces por semana	No lo intenta, ó 1-2 veces por mes
Pregunta por letras y palabras	Casi siempre	Algunas veces	No pregunta
Escritura del nombre y otras palabras.	Su nombre y otras palabras	Sólo su nombre	No sabe, copia

terística que llama la atención a este respecto es la heterogeneidad de las madres del GI, cuyo nivel educacional se despliega desde la escolaridad

primaria incompleta hasta la escolaridad superior, aunque en este último caso en proporciones menores (Tabla 1).

Tabla 1. Nivel educacional de la madre de ambos grupos, según años de escolaridad

Años de escolaridad	Madre GI	Madre GII
1-3 años	5,80%	2,10%
4-6 años	10,70%	0,00%
7-9 años	59,20%	25,50%
10-12 años	20,40%	48,90%
13 o más	3,90%	23,50%

2. Las variables del contexto alfabetizador

Los resultados del estudio de con-

fiabilidad (Coeficiente Alfa de Cronbach) de las variables seleccionadas son adecuados teniendo en cuenta su complejidad (ver Tabla 2).

Tabla 2. Confiabilidad de las variables del Contexto Alfabetizador

Variables	Coeficiente Alfa
Disponibilidad de materiales para la alfabetización	.67
Hábitos lectores de la madre	.65
Prácticas alfabetizadoras	.72
Información sobre motivación y producción del niño	.63

En cuanto a las diferencias intergrupales en las variables examinadas del contexto alfabetizador aparecen

diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones promedio, a favor del GII. (Tabla 3).

Tabla 3. Puntajes promedio, desviación estándar y diferencias intergrupales de las variables del Contexto Alfabetizador

Variables	GI	GII	t	p
Disponibilidad de material (Pje. Max. 9)	5,17 (1,49)	6,58 (1,71)	5,76	.000
Hábitos lectores de la madre (Pje. Máx.6)	5,48 (1,77)	6,85 (1,60)	4,836	.000
Prácticas alfabetizadoras (Pje máx. 21)	16,48 (3,07)	18,08 (2,95)	3,284	.001
Motivación y producciones del niño (Pje. Máx. 24)	19,98 (2,53)	21,89 (2,20)	4,785	.000

No obstante, para el análisis pormenorizado de los perfiles que asumen tales variables, resulta de interés examinar separadamente el porcentaje de respuestas obtenidas en las categorías seleccionadas en los dos grupos examinados, en cada uno de los ítems que comprende cada una de ellas, a los efectos de poder establecer con mayor precisión no sólo las diferencias intergrupales sino las diferencias intragrupalas.

2.1. Disponibilidad de material que favorece la alfabetización (libros, libros infantiles, papel y lápiz).

Se observa heterogeneidad en los valores encontrados en ambos grupos, aunque con diferente sesgo. En el GI los porcentajes de la categoría *necesita mejorar* son más altos, no

obstante lo cual existen hogares, aunque en un porcentaje más exiguo, en los que se dispone de material que favorece la alfabetización. Los valores obtenidos, indican claramente mayor escasez de recursos de los materiales de los que se dispone en los hogares del GI, situación que informa sobre las oportunidades insuficientes de interacción para la mayoría de los niños de este grupo con los elementos relevantes del contexto, que permiten el contacto infantil con el lenguaje escrito, sea en actividades individuales o compartidas (Tablas 4 y 5).

Los análisis realizados ponen en evidencia diferencias de porcentaje estadísticamente significativas entre ambos grupos, en favor del GII (Tabla 6)

Tabla 4. Disponibilidad de material que favorece la alfabetización en el GI, según categorías

Ítems	Adecuado	Intermedio	Necesita mejorar
Cantidad de libros en general	21,10%	13,20%	65,70%
Cantidad de libros infantiles	6,70%	9,10%	84,20%
Existencia de papel y lápiz	45,40%	49,80%	4,8%

Tabla 5. Disponibilidad de material que favorece la alfabetización en el GII, según categorías

Ítems	Adecuado	Intermedio	Necesita mejorar
Cantidad de libros en general	41,7%	14,6%	43,7%
Cantidad de libros infantiles	20,8%	29,2%	50,0%
Existencia de papel y lápiz	89,6%	10,4%	0%

Tabla 6. Diferencias en la disponibilidad de material entre el GI y el GII

Ítems	Chi2	<i>p</i>
Cantidad de libros en general	9.681	.008
Cantidad de libros infantiles	26.260	.000
Existencia de papel y lápiz	30.710	.000

2.2. Hábitos lectores de la madre

La totalidad de las madres de la muestra saben leer, aún aquellas con niveles educacionales más bajos. No obstante, los hábitos consolidados de lectura, son diferentes según se trate

de uno u otro grupo. Leen frecuentemente y con una duración mayor a una hora diaria un porcentaje más alto de las madres GII. Particularmente se destaca que las mayores diferencias intergrupales se observan en el porcentaje de las que no leen o leen pocos

minutos diarios. Esto supone la ausencia o la insuficiencia de hábitos lectores para cerca de la mitad de los casos del GI (Tabla 7) (2)

Tabla 7. Tiempo de lectura diaria de las madres de ambos grupos, según categorías

Grupos	Adecuado	Intermedio	Necesita mejorar
Madre GI	21,80%	36,40%	41,80%
Madre GII	37,50%	39,60%	22,90%

Congruente con la cantidad de tiempo que leen, el disfrute de la lectura de parte de la madre, es mayor en el GII. Es interesante reiterar el papel que cumple el disfrute de la lectura en tanto hábito cotidiano placentero como modelo de identificación de los niños, circunstancia que no se verifica aproximadamente para el 30 % de los casos del GI (Tabla 8).

Tabla 8. Disfrute de la lectura de las madres de ambos grupos, según categorías

Grupos	Adecuado	Intermedio	Necesita mejorar
GI	47,6%	23,8%	28,6%
GII	70,2%	27,7%	2,1%

Las diferencias intergrupales alcanzan significación estadística tanto en el tiempo como en el disfrute de tales actividades ($\chi^2 = 7.568$, $p = 0.023$; $\chi^2 = 15.366$, $p = .000$).

2.3. Prácticas alfabetizadoras

Las prácticas examinadas, aunque resultan heterogéneas en ambos grupos, muestran una tendencia a ubicarse en las categorías adecuada e intermedia. Sin embargo, la dispersión del GI informa sobre un número significativo de hogares, que varía entre un

7% y un 35% aproximadamente, según la práctica de la que se trate, en los que la situación reportada necesita mejorar, porcentajes que se reducen en el caso del GII (entre el 4% al 23% aproximadamente) (Tabla 9 y 10).

Las diferencias intergrupales que alcanzan significación estadística, aparecen sólo en algunos de los indicadores considerados (Tabla 11).

Los porcentajes de las prácticas que *Necesitan Mejorar* en el GI advierten adicionalmente sobre algunas características de intervención menos ajusta-

Tabla 9. Porcentaje de prácticas alfabetizadoras del GI, según categorías

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Cantar canciones / contar cuentos	63,50%	28,40%	8,20%
Edad comienzo canciones	56,30%	32,60%	11,20%
Edad comienzo lectura	20,20%	49,50%	30,30%
Frecuencia lectura	39,40%	32,20%	28,40%
Frecuencia dibujo, escritura compartidos	63,00%	29,30%	7,70%
Frecuencia enseñanza letras, números	59,60%	27,40%	13,00%
Frecuencia enseñanza escritura	60,10%	24,50%	15,40%
Frecuencia ayuda preparación material escolar	23,50%	42%	34,50%

Tabla 10. Porcentaje de prácticas alfabetizadoras del GII, según categorías

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Cantar canciones / contar cuentos	83,3%	10,4%	6,3%
Edad comienzo canciones	83,3%	12,5%	4,2%
Edad comienzo lectura	45,8%	43,8%	10,4%
Frecuencia lectura	45,8%	31,3%	22,9%
Frecuencia dibujo, escritura compartidos	75,0%	16,7%	8,3%
Frecuencia enseñanza letras, números	72,9%	14,6%	12,5%
Frecuencia enseñanza escritura	72,9%	14,6%	12,5%
Frecuencia ayuda preparación material escolar	85,4%	10,4%	4,2%

Tabla 11. Diferencia de porcentajes intergrupales de las practicas alfabetizadoras

Ítems	Chi2	p
Cantar canciones/ contar cuentos	7.502	.023
Edad comienzo canciones	12.062	.002
Edad comienzo lectura	16.322	.000
Frecuencia lectura	.829	.661
Frecuencia dibujo, escritura compartidos	3.203	.202
Frecuencia enseñanza letras, números	3.682	.159
Frecuencia enseñanza escritura	3.800	.150
Frecuencia ayuda preparación material escolar o preescolar	3.800	.150

das al calendario evolutivo de los niños, particularmente cuando se trata de la edad de comienzo de cantar canciones y contar cuentos, que aparecen en estos casos más tardíamente.

2.4. Información de la madre sobre la motivación y producción del niño en tareas de dibujo, escritura y lectura.

Las madres de ambos grupos refieren que los niños piden que les lean frecuentemente, tienen hábitos consolidados de mirar libros, disfrutan de actividades de dibujo y escritura e intentan hacerlo de modo habitual.

En cambio, se registran diferencias cuando se comparan las respuestas

sobre el disfrute de la lectura, el tipo de producciones gráficas infantiles, la frecuencia con la que preguntan por letras y números y la posibilidad de saber escribir el nombre propio u otras palabras. Cabe señalar que las diferencias en torno a las producciones infantiles no refieren a la frecuencia con las que las realizan, sino más bien al tipo de producción que los niños son capaces de realizar. El 30% de las madres del GI informa que sus hijos de 5 años no saben escribir su nombre o sólo lo pueden copiar, resultado discordante con la frecuencia de sus prácticas de enseñanza (el 60% de las madres declararon enseñar a sus hijos más de dos veces por semana). Por el contra-

rio, un grupo sensiblemente mayor de las madres del GII informa que sus hijos prácticamente no hacen garabatos, pueden escribir algunas palabras y preguntan por el nombre de letras o la escritura de palabras (Tablas 12 y 13).

Tabla 12. Información de las madres del GI sobre motivación y producciones del niño frente a tareas alfabetizadoras, según categorías

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Frecuencia pedido de lectura	49,30%	25,60%	25,10%
Disfrute lectura	84%	9,20%	6,80%
Mirar libros	70,40%	23,80%	5,80%
Gusto Disfrute dibujo escritura	91,80%	7,70%	0,50%
Tipo producción	19,70%	59,60%	20,70%
Frecuencia dibujo-escritura	84,10%	14,50%	1,40%
Pregunta por letras o palabras	62,00%	31,30%	6,70%
Escritura nombre y otras palabritas	30,30%	42,30%	27,40%

Tabla 13. Información de las madres del GII sobre motivación y producciones del niño frente a tareas alfabetizadoras, según categorías

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Frecuencia pedido de lectura	52,10%	31,30%	16,60%
Disfrute lectura	60,40%	35,40%	4,20%
Mirar libros	66,70%	29,20%	4,20%
Gusto Disfrute dibujo escritura	95,80%	4,20%	0%
Tipo de producción	91,60%	6,30%	2,10%
Frecuencia dibujo-escritura	93,7	6,30%	0%
Pregunta por letras o palabras	87,20%	12,80%	0,00%
Escritura nombre y otras palabritas	68,70%	29,20%	2,10%

Como era de esperar, las diferencias intergrupales estadísticamente significativas aparecen sólo en algunos de los ítems considerados (Tabla 14)

Tabla 14. Diferencias intergrupales en la información materna sobre la motivación y producciones del niño frente a tareas alfabetizadoras

Ítems	Chi2	p
Frecuencia pedido de lectura	1.711	.425
Disfrute lectura	21.990	.000**
Mirar libros	.726	.696
Gusto Disfrute dibujo escritura	.988	.610
Tipo de producción	91.045	.000**
Frecuencia dibujo-escritura	3.168	.205
Preguntas por letras o palabras	11.524	.003**
Escritura del nombre u otras palabritas	28.11	.000**

** $p < .01$

3. Las relaciones entre las variables examinadas

3.1. Las relaciones entre las variables del Contexto Alfabetizador

En ambos grupos aparecen correlaciones significativas, moderadamente altas, entre los puntajes totales de las variables *prácticas alfabetizadoras e información de la madre sobre la motivación y producción del niño*. En el resto de las variables sólo aparecen correlaciones que alcanzan significación estadística en el GI, aunque de diferente intensidad, particularmente entre los hábitos lectores de la madre, las practicas alfabetizadoras y la disponibilidad de

material que favorece la alfabetización (Tablas 15 y 16).

3.2. Las relaciones entre las variables del contexto y el nivel educacional de la madre

Las relaciones de todas las variables del contexto con el nivel educacional de la madre sólo alcanzan significación estadística en el caso del GI, aunque los valores resulten moderados, particularmente en el caso de las prácticas alfabetizadoras y de la información sobre la motivación y producciones infantiles. En el caso del GII sólo aparecen correlaciones significativas con el material que favorece la alfabetización (Tabla 17)

Tabla 15. Correlaciones entre las variables del contexto alfabetizador en el GI

Variables	Material	Hábitos	Prácticas
Hábitos de lectura de la madre	.404**		
Prácticas alfabetizadoras	.397**	.462**	
Motivación y producción del niño	.251**	.237**	.513**

* $p=.05$; ** $p=.01$ **Tabla 16. Correlaciones entre las variables del contexto alfabetizador en el GII**

Variables	Material	Hábitos	Prácticas
Hábitos de lectura de la madre	.198		
Prácticas alfabetizadoras	.079	.104	
Motivación y producción del niño	.110	.210	.588**

** $p=.01$ **Tabla 17. Correlaciones entre el nivel educacional de la madre y las variables del contexto alfabetizador en ambos grupos**

Variables	GI	GII
Material que favorece la alfabetización	.276**	.331*
Hábitos de lectura maternos	.297**	.240
Prácticas alfabetizadoras	.195**	-.114
Información sobre motivación y producciones	.167*	-.139

* $p=.01$

Por una parte, estos hallazgos conducen a inferir que, una vez sobrepasado un umbral satisfactorio de escolarización, las asociaciones significativas con las variables del contexto tenderían a desaparecer. Por otra parte, la baja magnitud de las correlaciones encontradas confirman los planteos de otros autores en el sentido de que el nivel educativo de la madre no resulta

una variable suficientemente precisa a la hora de determinar diferencias en habilidades lingüísticas y experiencias alfabetizadoras en niños provenientes de diferentes grupos sociales. Esto parece ser particularmente cierto cuando se trata de comparar grupos socio-culturales próximos.

Finalmente, es innegable que cuando se analizan las características glo-

bales de cada grupo, aparece una distribución relativamente más homogénea, correspondiente a valores altos en el GII. Contrariamente, en el GI, aparece una dispersión mayor, que en muchos casos se sesga hacia valores bajos, circunstancia que estaría dando cuenta de los resultados encontrados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos que se plantearon en este trabajo estuvieron dirigidos a indagar las características de los contextos alfabetizadores en familias de estratos bajos y compararlas con las de familias de estrato medio bajo. Interesaba a ese respecto examinar no sólo diferencias intergrupales sino, particularmente el perfil que presentan las familias de la pobreza, las relaciones entre las variables examinadas en los grupos estudiados y respecto del nivel educacional materno. En el caso de existir esas relaciones, examinar su semejanza o diferencia en cada uno de los grupos

En este trabajo encontramos situaciones heterogéneas en las características de los hogares. En primer lugar aparecen diferencias en las variables consideradas, a favor del GII, aún cuando se trata de familias de estratos relativamente próximos. No obstante el análisis de los porcentajes encontrados permite observar heterogeneidad en los dos grupos considerados, aunque con diferente valor. En el caso del GI los valores se sesgan hacia la

categoría *necesita mejorar*, y en el caso del GII hacia la categoría *adecuado*. Pero, más allá de esas diferencias, la heterogeneidad dentro de las familias pobres informa que en muchos hogares las variables estudiadas resultan adecuadas, en porcentajes variables. En ellas aparece una gran dispersión en el nivel educacional alcanzado por la madre. En la mayoría de estos hogares se observan carencias en la disponibilidad de material que favorece la alfabetización (libros en general, libros destinados a los niños y existencia de papel y lápiz). Para aproximadamente el 40% de las madres la lectura no es una práctica habitual, aunque un porcentaje mayor dice disfrutar de ella. En cuanto a las prácticas alfabetizadoras, un poco más de la mitad informaron implementar prácticas tendientes a promover habilidades y conocimientos vinculados a la alfabetización y resta otro 40% aproximadamente, en el que las prácticas son insuficientes por su presencia, oportunidad y frecuencia. Pero aún en los primeros casos, a pesar de las informaciones proporcionadas, es posible interrogarse si las madres ofrecen las actividades de lectura y escritura en el hogar que dicen ofrecer. En tal sentido llaman particularmente la atención las diferencias encontradas entre las prácticas que mencionan y las producciones que informan realizan sus hijos, posiblemente más ajustadas, en la medida en que estaban en conocimiento que los

niños serían examinados sobre esos tópicos. Sus respuestas satisfactorias en muchos de los ítems pueden ser interpretadas a la luz del sesgo de deseabilidad social que las impulsa. Pero este no es un dato menor, puesto que ilustra secundariamente sobre los *conocimientos* que tienen las madres acerca de las prácticas que pueden resultar beneficiosas para sus niños.

Las informaciones sobre la motivación y producciones infantiles son diferenciales según el indicador del que se trate. Resultan más adecuadas respecto de las motivaciones infantiles (solicitud de lectura, hábitos y disfrute en tareas de dibujo, lectura y escritura) y menos adecuadas en relación con las producciones que observan en sus hijos (garabatos, dibujos figurativos, escritura de palabras), situación diferente a las de las producciones informadas por las madres del GII.

En cuanto a las relaciones entre todas las variables singulares del contexto alfabetizador, han resultado ser significativas en el GI, a diferencia de lo observado en el GII, en el que sólo alcanzan significación estadística algunas de entre ellas.

A partir del análisis particularizado de esas relaciones, se observa un peso relativo mayor entre las prácticas alfabetizadoras y la motivación y producciones del niño hacia tales actividades en ambos grupos, en coincidencia con los hallazgos de otras investigaciones (Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002).

Esto conduce razonablemente a pensar que las prácticas alfabetizadoras favorecen la motivación del niño, o bien que la motivación del niño incrementa la demanda de la puesta en acto de prácticas alfabetizadoras, más allá de las limitaciones de las imputaciones causales que pudieran postularse a partir de estudios correlacionales.

En cuanto a las relaciones de las variables del contexto con el nivel educacional de la madre aparecen correlaciones de diferente valor en cada uno de los grupos. En el GI aunque con valores moderados se encuentran correlaciones con todas las variables. En el GII en cambio solamente con la disponibilidad de material que favorece la alfabetización.

Resumiendo, en su conjunto, los resultados encontrados en el GI y el GII, se muestran develadores de las experiencias diferenciales en las que participan los niños durante los años preescolares. En general los aspectos más críticos del GI se encuentran particularmente en la disponibilidad de recursos y los hábitos lectores maternos, coincidiendo con otros estudios de este tipo realizados en otros países (Neuman, 2006). En cuanto a las prácticas alfabetizadoras y a la información sobre la motivación y producciones infantiles, aparecen porcentajes importantes de hogares en los que pueden considerarse adecuadas. Es decir que las diferencias respecto del GII son menores, independientemente de la implementación o no de las prác-

ticas que informan. No obstante ello, cabe mencionar que las diferencias respecto del GII radican particularmente en la edad de comienzo de dichas prácticas, situación a ser considerada teniendo en cuenta la importancia que desde diversas áreas de investigación se otorga a la intervención en etapas cada vez tempranas del desarrollo.

¿Cuál es la importancia de los resultados encontrados en las condiciones de las familias examinadas, particularmente de aquellas de estratos pobres, que pueden favorecer o dificultar la escolarización posterior de los niños, de no mediar estrategias de intervención específicas?

El interés de la respuesta a este interrogante debe ser considerada a la luz de la significación de los primeros aprendizajes escolares, de las características generales que presentan los niños que provienen de familias pobres y no pobres y de las acciones a implementar para homologar las oportunidades educacionales.

En principio, para una sociedad letrada, la lectura es críticamente importante no sólo para el éxito escolar, sino además para el éxito posterior en la vida de los niños. Pero debe tenerse en cuenta que las habilidades de lectura tienden a precisarse con nitidez desde los primeros años escolares. Y el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura depende, en gran medida, de las habilidades y conocimientos con los que los niños ingre-

san a la escuela. Esos conocimientos y habilidades no se desarrollan en el vacío, no son algo que sucede en la vida de los niños por efecto del calendario madurativo. Proviene de la red de interacciones en las que participa el niño en los contextos habituales de vida. Dichos contextos, como se ha observado en este estudio, no siempre proporcionan un ambiente rico en oportunidades de contacto con el lenguaje escrito. Para ello es menester disponer no sólo de adultos alfabetizados, cuyas prácticas de lectura y escritura sean variadas y frecuentes, de materiales de lectura y escritura, sino además, contar con hogares en los que se propicie que los niños participen en interacciones específicas con los cuidadores, que favorezcan los aprendizajes prelectores: aprender el nombre de las letras, la escritura del nombre propio y otras palabras familiares, participar en lecturas dialógicas de cuentos, en prácticas de escritura conjunta, etc. (Stanovich, 1986, 2000; Teale, 1986).

Ahora bien, en la perspectiva de la escolarización de los niños, es necesario considerar que la insuficiencia de las experiencias que conducen al desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores, no siempre pueden ser compensadas a la hora del ingreso escolar. En líneas generales es posible afirmar que las familias no pobres cuentan con mayores recursos en el caso en el que pudieran presentarse problemas, pero no sucede lo mismo

en las familias de estratos pobres. Consecuentemente las políticas sociales deberían propender a mejorar las condiciones de los grupos más vulnerables durante la vida preescolar. Las razones que impulsan a tomar en cuenta las características críticas que presenta un número importante de las familias estudiadas son de dos tipos. En primer lugar, los objetivos tendientes a mejorar la calidad del Contexto Alfabetizador de los niños que provienen de la pobreza, lograrán plasmarse con mayor eficacia si se consideran los aspectos relevantes a tener en cuenta en el diseño de las estrategias de intervención. La segunda razón, reside en que estos resultados son reveladores de la heterogeneidad de las características de los contextos alfabetizadores del GI, circunstancia que habla en favor de la presencia de factores protectores o resilientes aún en condiciones adversas, al menos para un porcentaje de las familias examinadas. De los resultados encontrados se desprende que, en muchos casos, resultan necesarios cambios de menor magnitud, en la medida que se cuenta de base con una suerte de *sabiduría materna*, sobre la que sin embargo puede postularse que no siempre conduce a hacer efectivas las prácticas que se reconocen como beneficiosas para los niños. En otros, se necesita mejorar con mayor profundidad la calidad de vida de las familias.

Complementariamente, más allá de las controversias sobre el efecto a largo

plazo de las interacciones hogareñas durante el período preescolar, es necesario tomar en cuenta la manera en que incide la *persistencia* en la mejora en las condiciones de vida, entre las que se cuentan particularmente las prácticas concretas que se realizan con los niños. La estabilidad de ese incremento seguramente tendrá efectos no sólo en la escolaridad inicial sino a lo largo del trayecto formativo.

La revisión a nivel internacional acerca de la eficacia de los programas que se proponen mejorar la situación de las familias y los niños que provienen de estratos pobres, hablan a este respecto de la necesidad de intervenciones oportunas, sistemáticas y sostenidas a lo largo del tiempo, como vías posibles de incrementar la equidad de las posibilidades educativas del conjunto de los niños (Epstein, Whitehurst, Angell, Payne, Crone & Fischel, 1994; Whitehurst y Massetti, 2004). *Oportunas*, porque su comienzo debe atender a la situación de las familias particularmente con niños en edad escolar, para que puedan mejorar las interacciones que mitiguen la aparición de perfiles diferenciales infantiles. *Sistemáticas*, en el sentido de un abordaje planificado que atienda no sólo al desarrollo global de las capacidades familiares, sino particularmente, a los puntos críticos a ser mejorados. *Sostenidas*, porque las oportunidades diferenciales, según el estrato social de procedencia, siguen operando a lo largo del tiempo y las deman-

das escolares y posteriormente las laborales, tienden a incrementarse conforme se avanza hacia edades cronológicas mayores. Justamente la evaluación sobre los programas de intervención a nivel internacional ha aportado suficiente evidencia empírica acerca del *efecto invernadero* que se produce cuando los programas destinados a las familias y a los niños son de corta duración. Es decir que la situación mejora en la medida en que se encuentran atendidos en programas especiales, y vuelve a decaer una vez finalizada la intervención.

En esa perspectiva, es posible inferir que de no mediar estrategias tendientes a mejorar la situación de

muchas familias, un porcentaje de los niños a la hora de ingresar a la escuela tendrá menores oportunidades de éxito. Pero, aún en aquellos casos en los que las características del contexto hogareño de familias pobres es más satisfactoria, resulta necesario incrementar sus recursos y capacidades, en razón de que las oportunidades diferenciales, según el estrato social de procedencia, siguen operando a lo largo del tiempo. Las exigencias escolares se tornan progresivamente más complejas y requieren del desarrollo de capacidades más elaboradas, para la comprensión y producción del lenguaje escrito, circunstancia que a su vez condiciona los aprendizajes ulteriores.

NOTAS

(1) La citada investigación comprendió un conjunto de aspectos referidos estilos de crianza, al desarrollo psicológico y al estado de salud de los niños y las madres. Entre ellos se incluyó un componente denominado “Condiciones de las familias y de los niños para la alfabetización” (Piacente, Marder y Resches, 2005), en el que se evaluaron las condiciones del contexto alfabetizador familiar y la habilidades y conocimientos prelectores de los niños de cinco años (alfabetización emergente: conciencia fonológica, nivel de vocabulario y conocimiento sobre el lenguaje escrito), con el propósito de derivar indicadores a ser incluidos en tales planes sociales

(2). Estos resultados pueden además ser comparados con datos correspondientes a la población general. En la Encuesta Nacional de Lectura realizada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Argentina) (2001) sobre una muestra de 2400 casos de adultos de diferentes estratos sociales y de todas las regiones del país, se halló que el 47% de la población lee diariamente al menos durante 15 minutos, el 20% sólo algunos días, el 19% de vez en cuando y el 14% nunca lo hace.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Anderson, A.B., & Stokes, S.J. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- Aram, D. & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES. Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development* 16, 831-852.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment (revised edition)*. Arkansas: University of Arkansas at Little Rock.
- 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*, Vol. 37, N° 4, 408-426.
- Crane-Thoreson, C., & Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Dickinson, D. & Newman, S. (Eds.) (2006). *Handbook of Early Literacy Development, Volume 2*. New York: The Guilford Press.
- Epstein, J. N., Whitehurst, G.J., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A., & Fischel, J.E. (1994). *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Feitelson, D., & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *Reading Teacher*, 39, 924-930.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes
- Hoff, E. (2006). Environmental Support for Language Acquisition. In D. K. Dickinson & S. B. Newman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 163-172). New York: Guilford press.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Levy, B. A.; Gong, Z.; Iessels, S.; Evans, M.A. & Jared, D. (in press). Understanding print: early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.

- McCormick, C.E., & Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale & E. Sulzby, *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- Newman, S. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. En D. K. Dickinson y S. Newman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development, Volume 2*. New York: The Guilford Press.
- Newman, S & Dickinson, D (Eds.) (2003). *Handbook of Early Literacy Development, Volume 1*. New York: The Guilford Press.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. (NIH Publication N° 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Disponible on line: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development, 51*, 587-590.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. & Angell; A. L. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly 9*, 427-440. State University of New York at Stony Brook.
- Piacente, T., Rodrigo, M. A. & Urrutia, M. I. (1998). Creencias y Prácticas Maternas sobre la Adquisición del Lenguaje Temprano. Relaciones con el desarrollo del Lenguaje de los Niños. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. Revista de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, Año 4 N° 1*, 102-116.
- Piacente, T., Querejeta, M., Marder, S. & Resches, M. (2003). *Evaluación del Contexto Alfabetizador* (Inédito. Mimeo).
- Piacente, T. Marder, S. & Resches, M. (2005). *Condiciones de las familias y de los niños para la alfabetización*. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (en prensa).
- Querejeta, M., Piacente, T., Marder, S. & Resches, M. (2004). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Diez (Eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del estado*. Ediciones Universidad de Salamanca. Colección Aquilafuente, p. 803-818.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development, 73* (2), 445-460.

- Scarborough, H.S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 508-511.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly 17*, 318-337
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby. *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ; Ablex.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G.J. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Whitehurst, G. J. (1997). *Stony Brook Family Survey for Elementary School*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan Ch. L. (2003). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford
- Whitehurst, G. & Massetti, G. (2004) How well does Head Start prepare Children to Learn to Read?. In E. Zigler & S. J. Styfco (Eds.), *The Head Start Debates*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Co.

ANEXO 1: Ejemplos de los ítems de la entrevista “Evaluación del contexto alfabetizador”

Disponibilidad de material que favorece la alfabetización

5. Más de 1 hora
6. Otros

Ítem 5. ¿Tienen libros en su casa? (si la respuesta es sí) ¿Cuántos libros tienen? (registrar la respuesta y luego codificar).

1. Hasta 5
2. De 6 a 10
3. De 11 a 20
4. 21 o mas

(Sólo para el informante que sabe leer)

Ítem 38. ¿Ud. disfruta leyendo? (registrar la respuesta y luego codificar).

1. Nada
2. Un poco
3. Mucho
4. No corresponde, no lee habitualmente
5. Otros

Ítem 7. En su casa ¿Hay papeles, lápices, pinturitas, crayones para que los chicos dibujen o escriban? (si la respuesta es sí) **¿Pocos o muchos?** (registrar la respuesta y luego codificar).

1. No hay
2. Si, pero pocos
3. Sí, muchos

Prácticas alfabetizadoras

Ítem 57. ¿Ud. u otro miembro de la familia acostumbra a leerle a sus hijos? (si la respuesta es sí) **¿Qué edad tenían sus hijos cuando comenzaron a leerle?** (registrar la respuesta y luego codificar).

1. No acostumbra a leerle o le lee después de los 4 años
2. Entre los 2 y los 4 años
3. Antes de los 2 años

Hábitos lectores maternos

(Sólo para el informante que sabe leer)

Ítem 34. ¿Ud. lee habitualmente? ¿Cuánto tiempo? (registrar la respuesta y luego codificar).

1. No lee
2. 15 minutos diarios o menos
3. Más de 15 minutos diarios hasta media hora
4. Más de media hora

Ítem 60. ¿Acostumbra a dibujar o escribir con sus hijos (si la respuesta es sí) **¿Con qué frecuencia Ud. dibuja o escribe con sus hijos?** (registrar la respuesta y luego codificar).

1. Casi nunca, una o dos veces al mes
2. Una o dos veces por semana
3. Más de dos veces por semana

Información sobre la motivación y producciones infantiles

Ítem 14. ¿Su hijo pide que le lean? (Si la respuesta es sí) **¿Con qué frecuencia pide que le lean?** (registrar la respuesta y luego codificar).

1. No pide o sólo pide una o dos veces al mes
2. Una o dos veces por semana
3. Todos los días o casi todos los días

Ítem 18. ¿Su hijo intenta dibujar o escribir? (Si la respuesta es si) **¿Qué hace?** (registrar la respuesta y luego codificar).

1. No lo intenta
2. Hace rayas, garabatos.
3. Dibuja (por ej una casita, un redondel, un muñeco)
4. Dibuja y escribe (aunque sea rudimentariamente)
5. Otros

Ítem 21. ¿Su hijo sabe escribir el nombre de él y otras palabritas? (registrar la respuesta y luego codificar)

1. No sabe o copia
2. Sabe escribir su nombre
3. Sabe escribir su nombre y otras palabras