

**SOCIEDAD, FAMILIA Y APRENDIZAJE. EL PAPEL DE LOS CONTEXTOS HOGAREÑOS****Maira Querejeta \*****Resumen**

En este trabajo se aborda el estudio de las relaciones entre sociedad, familia y aprendizaje. Particularmente refiere a las características del contexto alfabetizador hogareño de poblaciones carenciadas y sus repercusiones en las habilidades y conocimientos prelectores de sus hijos.

Para examinar dichas relaciones, se seleccionaron aleatoriamente 62 niños de 4/5 años de edad y sus madres. Las madres fueron entrevistadas con una adaptación de una encuesta sobre contexto familiar alfabetizador (Whitehurst, 1992). Los niños fueron evaluados utilizando pruebas específicas que permitieran estimar la dimensión ‘alfabetización temprana’. Los resultados encontrados informan sobre una gran variabilidad en las prácticas y características del contexto hogareño de las familias examinadas y sobre conocimientos y habilidades prelectores infantiles muy incipientes. Las relaciones entre las dos dimensiones bajo estudio, si bien alcanzan significación estadística, muestran valores de bajos a moderados, circunstancia cuya interpretación se discute. Por último, la caracterización de los niños y de los hogares de donde provienen, tiene como finalidad última encontrar indicadores específicos que permitan diseñar estrategias de intervención adecuadas, oportunas y sistemáticas para la prevención de dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito en situaciones que pueden ser consideradas de riesgo.

---

\* Comisión de Investigaciones Científicas. Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: [maira\\_q@hotmail.com](mailto:maira_q@hotmail.com).

**Palabras claves:** contexto alfabetizador – alfabetización temprana – pobreza

### **SOCIEDADE, FAMÍLIA E APRENDIZAGEM. ROL DO CONTEXTO FAMILIAR**

#### **Resumo**

Neste trabalho aborda-se o estudo das relações entre sociedade, família e aprendizagem. Particularmente referido às características do contexto alfabetizador do lar de populações com necessidades básicas insatisfeitas e suas repercussões nas habilidades e conhecimentos preleitores das crianças que provem delas.

Para examinar ditas relações, selecionaram-se aleatoriamente 62 crianças de 4/5 anos de idade e suas mães. As mães foram entrevistadas com uma adaptação de uma pesquisa de opinião sobre contexto familiar alfabetizador (Whitehurst, 1992). As crianças foram avaliadas utilizando provas específicas que permitissem estimar a dimension “alfabetização prematura”. Os resultados encontrados informam sobre uma grande variabilidade nas práticas e características do contexto do lar das famílias examinadas e sobre conhecimentos e habilidades preleitores infantis muito incipientes.

As relações entre as duas dimensões baixo estudo, se bem alcançam significação estatística, mostram valores de baixos a moderados, circunstância cuja interpretação se discute. Por último, a caracterização das crianças e dos lares de onde provem, tem como última finalidade encontrar indicadores específicos que permitam desenhar estratégias de intervenção adequadas, oportunas e sistemáticas para a prevenção de dificuldades no aprendizado da linguagem escrita em situações que podem ser consideradas de risco.

**Palavras chave:** contexto alfabetizador – alfabetização prematura – pobreza

## INTRODUCCION

En este trabajo se expondrán los resultados de un proyecto de investigación destinado a examinar las relaciones entre sociedad, familia y aprendizaje. Particularmente se trata de las características del contexto alfabetizador hogareño de poblaciones carenciadas y sus repercusiones en las habilidades y conocimientos prelectores de sus hijos. Tradicionalmente las investigaciones acerca de los efectos del medio sobre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito de los niños han tomado en cuenta medidas globales del nivel socioeconómico o del nivel educacional de los padres (Ninio, 1980; Hoff-Ginsberg, 1991). Progresivamente el interés se ha centrado en la identificación de aquellos factores específicos vinculados con el nivel socioeconómico y educacional de los padres, capaces influir sobre el desempeño infantil, particularmente en relación con los aprendizajes escolares (Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2006, Rodríguez-Brown, 2011). De este modo se han considerado las implicancias que tiene la variabilidad del contexto, referida a los recursos del hogar y a las interacciones tempranas, en la alfabetización posterior de niños que provienen de distintos sectores sociales.

Este estudio se centra particularmente en las diferencias que puedan encontrarse dentro de hogares pobres. Su elucidación implica no sólo contar con indicadores pronósticos de la alfabetización ulterior, sino además con elementos que posibiliten la elaboración de los modelos de intervención a adoptar (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994).

El *contexto alfabetizador hogareño* puede caracterizarse por la variedad de recursos y oportunidades vinculados con la disponibilidad de material de lectura y escritura y con las interacciones específicas con ese material que los cuidadores proporcionan a los niños antes de la escolaridad formal. También se incluyen en esta dimensión las

habilidades, capacidades y disposiciones de los padres que determinan la provisión de estos recursos y oportunidades (Stein, 2010).

Las variables del contexto alfabetizador que suelen examinarse refieren generalmente a la *disponibilidad y uso de material impreso* en los hogares (Feitelson, & Goldstein, 1986; McCormick, & Mason, 1986, Raz, & Bryant, 1990), a las *características y hábitos de los adultos cuidadores*, respecto de la motivación y prácticas concretas de lectura y escritura y a las *prácticas o actividades de lectura temprana con el niño* (Snow, 1983; Hoff-Ginsberg, 1991; Whiterhurst, & Lonigan, 2001). Con respecto a esta última dimensión, Baker, Fernández-Fein, Scher y Williams (1998) han señalado que en las actividades de lectura dirigidas a los niños no sólo el acto de leer es importante, también lo son las 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 (DeBruin-Parecki, 2003).

Numerosas investigaciones han encontrado diferencias relevantes en las experiencias hogareñas de los niños en relación con la procedencia de distintos niveles sociales (Raz, & Bryant, 1990; Chaney, 1994; Marvin, & Mirenda, 1993; Elliot, & Hewison, 1994, Pucell-Gates, 2000). Los resultados de estos estudios han coincidido en que los niños de edad preescolar suelen tener experiencias de alfabetización en el hogar, pero cuando se trata de familias de ingresos medios suelen ser más numerosas y variadas.

En el Early Childhood Project dirigido por Baker, Sonnenschein y Serpell (Whitehurst & Lonigan, 2001), los autores identificaron diferentes concepciones de la alfabetización a partir del análisis de las actividades informadas por los padres. En los registros diarios parentales, la alfabetización aparece considerada como fuente de entretenimiento (por ejemplo, la lectura compartida de un libro, la lectura independiente, los juegos que implican la escritura, la exposición casual a lo escrito y las 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 sus hallazgos concluyeron 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 estas últimas otorgaban mayor atención a la alfabetización como una habilidad a ser sistemáticamente entrenada, no siempre consistentes con las prácticas que efectivizan.

El conjunto de las investigaciones acerca del tema, ha puesto en evidencia el efecto de la calidad del contexto en las habilidades y conocimientos infantiles, formalizados en muchos trabajos como “alfabetización emergente” y posteriormente como “alfabetización temprana” (Whitehurst & Lonigan, 2001, Yarden, Rowe, & MacGillivray, 2011).

La *alfabetización emergente* consiste en consecuencia en habilidades, conocimientos y aptitudes que se presumen precursores del desarrollo de formas convencionales de lectura y escritura (Teale, & Sulzby, 1986; Neuman, & Dickinson, 2002). Esta noción denota la idea de la adquisición de la alfabetización como un desarrollo continuo que se origina tempranamente en la vida del niño, antes del comienzo de la escolaridad formal. Actualmente se utilizan con mayor frecuencia los términos alfabetización temprana, en el sentido de focalizar la importancia de las interacciones específicas con los niños, cuyos conocimientos y habilidades no emergen espontáneamente sino a partir de las experiencias relevantes con el lenguaje escrito.

Whitehurst y Lonigan (2001) han propuesto los siguientes componentes de la *alfabetización emergente*: caudal o amplitud de lenguaje, conocimiento de las convenciones del material escrito, conocimiento de las letras, conciencia fonológica,

conocimiento de la correspondencia grafema-fonema, lectura y escritura emergentes e interés por el material escrito.

Los estudios revisados sobre este tema han aportado evidencia empírica acerca de la importancia de las experiencias de alfabetización en el hogar como preparatorias del aprendizaje formal, una vez iniciada la escolaridad. Así por ejemplo, la exposición a libros con rimas, el enunciado de poemas, de versos rimados y juegos de palabras ayudan a desarrollar la *sensibilidad fonológica* de los niños (Baker, Fernández-Fein, Scher, & Williams, 1998; Marvin, & Mirenda, 1993). Por otra parte, el conocimiento del nombre de las letras, la mayoría de las veces explícitamente enseñado por los padres, así como de diferentes aspectos relativos al material impreso, a través del contacto y las interacciones durante la lectura compartida de un libro de cuentos (DeBruin-Parecki, 2003), se encuentran fuertemente relacionados con el futuro *reconocimiento de palabras*. Asimismo, la existencia de recursos suficientes en el hogar posibilita a los niños tener mayores oportunidades para aprender sobre el material escrito: reconocer las letras en las etiquetas de los productos, trazar letras, identificar palabras que empiecen con..., preguntar qué “dice” algún cartel de propaganda, etc. (Ferreiro, & Teberosky, 1979).

En numerosas investigaciones se han examinado las asociaciones entre el contexto alfabetizador y la alfabetización temprana. No obstante, pocos han sido los trabajos que se han focalizado en las relaciones entre diferentes aspectos de dicho contexto y los distintos componentes de esa alfabetización. Entre ellos, el de Payne, Whitehurst, y Angel (1994) aportó evidencia sobre la existencia de diferencias en la calidad del contexto alfabetizador en el interior de grupos de familias de la pobreza.

El interés de este trabajo reside justamente en el estudio de las relaciones entre las características de los hogares y de los niños que provienen de familias de la pobreza en nuestra región. En función de ello se han formulado los siguientes interrogantes que han orientado la implementación del estudio realizado: ¿Cómo pueden operacionalizarse los diferentes aspectos del contexto alfabetizador y la alfabetización temprana? ¿Existen diferencias dentro de un mismo grupo social? ¿Aparecen asociaciones globales entre los indicadores de ambas variables o más bien entre algunos de ellos? En este último caso ¿Entre cuáles?

## **METODOLOGÍA**

**Participantes.** Se incluyeron aleatoriamente 62 niños y sus madres. Los niños (media de edad= 4 años y 6 meses) concurrían a Jardines de Infantes en instituciones educativas públicas de la localidad de La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina). En todos los casos, asistían a establecimientos que reciben poblaciones de la pobreza urbana. Las escuelas se seleccionaron de acuerdo a su ubicación (periférica) y zona de influencia. Se tomó como indicador sociodemográfico, el nivel educacional-ocupacional de los padres.

**Instrumentos.** Para evaluar el contexto alfabetizador se utilizó una traducción y adaptación al español (Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2006) de la Stony Brook Family Reading Survey (Whitehurst, 1992). Este instrumento incluye 38 preguntas de elección múltiple, que examinan diferentes aspectos del contexto hogareño: a) las prácticas y características del contexto alfabetizador hogareño (frecuencia de lectura al niño, tiempo de lectura al niño, cantidad de libros en el hogar, frecuencia de visitas a librerías); b) características de los niños relativas a la lectura (frecuencia de solicitud de lectura, disfrute de la lectura, frecuencia con la que mira libros); c) características relativas a los padres (tiempo de lectura, disfrute de la lectura, disfrute de la escolaridad).

Para la evaluación de la “alfabetización temprana” se usaron las siguientes pruebas (Piacente, Signorini, Marder, & Resches, 2003): a) *Conciencia fonológica* (segmentación de sílabas y fonemas; reconocimiento de rimas; reconocimiento de fonema inicial; reconocimiento de sílaba inicial y final; síntesis y elisión de palabras, sílabas y fonemas); b) *Conocimiento del lenguaje escrito* (diferencia entre dibujo-escritura, letra-número; conocimiento del sonido y del nombre de las letras; correspondencia sonido-letra) y c) *Lectura y escritura tempranas* (lectura de pseudopalabras; lectura y escritura de palabras familiares).

**Procedimientos.** La entrevista destinada a las madres fue administrada colectivamente, aclarando en cada caso las dudas que pudieran suscitarse. Los niños fueron examinados con las pruebas seleccionadas en forma individual y en los establecimientos escolares a los que concurrían. Para ello, se solicitó el consentimiento informado de los padres para la evaluación y se les garantizó la confidencialidad de los datos. Las administraciones de las pruebas fueron realizadas por evaluadores especialmente capacitados, en una sesión de 60 minutos de duración.

Los resultados obtenidos se ingresaron a una base de datos, utilizando el paquete estadístico SPSS.

Los aspectos del contexto alfabetizador fueron categorizadas individualmente en términos de su adecuación, frecuencia y/o calidad, otorgándose una valoración de 1 a 3 puntos (Cuadro 1).

(INSERTAR CUADRO 1)

Las tareas incluidas en la dimensión “alfabetización temprana” fueron evaluadas de acuerdo al número de aciertos, otorgándole un punto a cada respuesta correcta.



Las variables incluidas fueron analizadas individualmente con medidas estadísticas descriptivas (frecuencias, puntuaciones promedio, desvíos estándar y porcentajes de aciertos). Para el cálculo de las correlaciones, se obtuvieron variables compuestas del contexto alfabetizador (“prácticas y características de la alfabetización”, “características del niño vinculadas a la lectura” y “características de los padres”) sumando los puntajes brutos de las variables individuales. En cuanto a la alfabetización temprana se usaron variables individuales y la variable compuesta “conciencia fonológica” que se obtuvo sumando los puntajes en las distintas pruebas utilizadas para evaluar dicha habilidad (ver Instrumentos).

## **RESULTADOS**

### **1. Contexto alfabetizador**

a) *Las prácticas y características del contexto alfabetizador hogareño.* Los porcentajes en cada una de las variables simples incluidas se dispersaron en las tres categorías previstas, evidenciando la heterogeneidad y variabilidad de las características y prácticas de alfabetización en el hogar. En la “frecuencia de lectura al niño” apareció un porcentaje de aproximadamente la mitad de los casos en la categoría “prácticas adecuadas”, en tanto sólo un tercio de los casos se ubicó en la misma categoría cuando se trató de la cantidad de libros disponibles en el hogar. Las visitas a librerías fue mayoritariamente inexistente (Tabla 1).

(INSERTAR TABLA 1)

b) *Características del niño relativas a la lectura.* De la información proporcionada por los padres o cuidadores, se derivó que en su mayoría los niños se ubicaba en la categoría de considerada adecuada, siendo considerablemente menores las que se dispersaron en las otras dos categorías (Tabla 2).

(INSERTAR TABLA 2)

c) *Características relativas a los padres.* En las variables “disfrute de la lectura” y “disfrute de la escolaridad”, la mayoría de las respuestas se ubicaron en la categoría considerada “adecuadas”. Sin embargo cuando se analizaron los porcentajes correspondientes al tiempo que dedican a la lectura la mayoría de los padres informó que no lee o lee menos de 15 minutos diariamente (Tabla 3).

(INSERTAR TABLA 3)

Un análisis adicional de las características parentales refiere a la escolaridad y ocupación. En relación con el nivel de la escolaridad, el 63,5% de los padres y el 42,9% de las madres han completado la escolaridad primaria. Más de la mitad de las madres (55,5%) y alrededor de un tercio de los padres han completado más de 8 años escolares. De ese porcentaje se destacó una cantidad exigua de padres que alcanzaron la escolaridad superior (3,2% para los padres y 9,5% para las madres).

En cuanto a la categoría ocupacional y la ocupación, la mayoría de las madres eran amas de casa (77,8%); sólo el 17,5% trabajaba y el 3,2% se hallaban desocupadas. En cuanto a los padres, el porcentaje más alto se situó en la categoría empleado-obrero (42,9%), existiendo un porcentaje bajo de técnicos (4,8%) y alrededor de un tercio de obreros no calificados (28,6%). También se registró un porcentaje mayor de padres desocupados (14,3%) respecto del hallado en las madres.

## **2. Alfabetización Temprana**

a) *Conciencia fonológica.* El rendimiento más alto del grupo muestral en habilidades de conciencia fonológica se registró en las prueba de segmentación silábica. El desempeño en el reconocimiento de sílaba inicial, síntesis de sílabas, reconocimiento de sílaba final y reconocimiento de rimas fue menor y en el resto de las pruebas correspondientes a la

manipulación fonémica y léxica, los porcentajes de aciertos fueron aún más bajos. El análisis de los puntajes promedio y de las desviaciones proporcionó evidencias de una mayor homogeneidad en el desempeño de la segmentación silábica, siendo extremadamente heterogéneo en el resto de las variables (Tabla 4).

(INSERTAR TABLA 4)

Las pruebas que implicaban algún tipo de tratamiento a nivel del fonema (segmentación, síntesis y elisión) resultaron difíciles de resolver para la mayoría de los niños. El 92% no logró resolver algún ítem de la prueba de segmentación fonémica.

Cuando se trató de la elisión o unión de palabras, los ítems que incluían palabras familiares resultaron más fáciles, circunstancia que habla a favor del papel que juega el caudal léxico.

*b) Conocimiento del lenguaje escrito.* El 43,9% de los niños diferenciaron el dibujo de la escritura, pero sólo un 27,3% discriminó las letras de los números. El 62,1 % no reconoció las letras presentadas; el 34,8% identificó entre dos y cuatro letras (generalmente las vocales y las consonantes más frecuentes como la “m” y la “p”) y sólo el 3% reconoció más de diez letras. Consecuentemente, un porcentaje importante de niños (60,6%) no logró resolver los ítems propuestos en la prueba correspondencia sonido-letra.

*c) Lectura y escritura de palabras.* La mayoría de los niños (92,4%) no pudo reconocer palabras familiares. Sólo un 7,5% logró identificar una o dos, que en algunos casos corresponde a una lectura logográfica a partir de índices sonoros. Ninguno leyó pseudopalabras.

Con respecto a la escritura de palabras familiares, como nombre del niño, y otras palabras tales como papá, mamá, oso, casa y sol, un 97% utilizó una estrategia no

analítica (Ball & Blachman, 1991), que supone la imposibilidad de analizar la estructura sonora de las palabras orales y la estructura gráfemica de las palabras escritas y la correspondencia existente entre ellas. Se observaron dos tipos de escrituras no analíticas: 1) preconventionales, es decir un conjunto de signos gráficos dispuestos al azar o bien un garabato y 2) convencionales logográficas, es decir la escritura de algunas palabras aprendidas de memoria. Sólo un 3% del total de niños evaluados produjo escrituras analíticas incompletas asociadas a habilidades incipientes de las correspondencias fonema-grafema.

En la escritura de palabras no familiares, como auto, gato, mesa, flor, pelota, el 53% de los niños no produjo escritura alguna y el resto presentó escrituras en las que exclusivamente utilizaron estrategias no analíticas (Tabla 5).

(INSERTAR TABLA 5)

### **3. Correlaciones entre contexto alfabetizador y alfabetización temprana**

Las correlaciones entre las diferentes variables del contexto alfabetizador alcanzaron significación estadística. Particularmente aparecieron asociaciones moderadas entre las prácticas alfabetizadoras paternas y las características infantiles informadas por los padres acerca de sus demandas y experiencias en torno a la lectura (Tabla 6).

(INSERTAR TABLA 6)

Respecto de las variables relativas a los conocimientos y habilidades prelectores, aparecieron correlaciones moderadas entre la mayoría de las variables consideradas (Tabla 7).

(INSERTAR TABLA 7)

*Correlaciones contexto alfabetizador- conocimientos y habilidades prelectores.* Las correlaciones entre las dos dimensiones consideradas sólo alcanzaron significación estadística, con valores débiles entre algunas de las variables incluidas (Tabla 8).

(INSERTAR TABLA 8)

## **CONCLUSIONES**

El presente estudio forma parte de la amplia literatura destinada a examinar las relaciones entre las características del hogar y las habilidades prelectoras de los niños. Difiere de otros estudios en una variedad de aspectos: a) se focaliza exclusivamente en niños y familias que provienen de la pobreza, b) el contexto alfabetizador y las habilidades y conocimientos prelectores fueron analizados a través de una serie de variables específicas, c) cuando se calcularon las posibles asociaciones entre las dimensiones examinadas se utilizaron variables simples y compuestas.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia una gran variabilidad en las prácticas y características del contexto hogareño de las familias examinadas, de acuerdo a las informaciones proporcionadas por los participantes. De acuerdo a ello, en muchos de los hogares se efectivizan un conjunto de prácticas alfabetizadoras, que se postula favorecen la emergencia de habilidades y conocimientos prelectores. Entre ellas se halla la lectura frecuente a los hijos (48,4%), situación que se relaciona con las demandas infantiles de lectura frecuente de libros infantiles (56,5%). Se encontraron relaciones estadísticamente significativas, moderadas, entre ambas variables ( $r= 0,538, p .000$ ).

Sin embargo, cuando se analizó por separado la disponibilidad de libros, un porcentaje alto (75%) contó con menos de 10 libros, circunstancia que modera las informaciones respecto de las prácticas alfabetizadoras y las demandas infantiles efectivamente informadas.

En el mismo sentido se inscriben los resultados respecto de las características de los padres en torno al lenguaje escrito. La información sobre el disfrute de la lectura en el 46,8% de los casos, contrasta con el 72,6% que comunicó que no lee o lee diariamente menos de 15 minutos. De este modo, el placer de la lectura informado constituye una práctica sobre la que puede inferirse que no se efectiviza.

Las características respecto de los hábitos lectores se relacionaron, aunque débilmente, con las prácticas alfabetizadoras ( $r=0,212$ ,  $p .03$ ). Lo mismo ocurrió con las relaciones entre estas características paternas y las demandas infantiles que informaron, que si bien fueron débiles, resultaron significativas ( $r=0,232$ ,  $p .01$ ).

El nivel de escolaridad de los padres, ha resultado muy heterogéneo: un porcentaje importante ha completado la escolaridad primaria (63,5% de los padres y el 42,9% de las madres); más de la mitad de las madres (55,5%) y alrededor de un tercio de los padres informó una escolaridad igual o mayor a 8 años escolares. Esta situación contrasta respecto de los padres de otros niveles sociales más aventajados, en los que habitualmente el nivel de escolaridad corresponde mayoritariamente a la escolaridad secundaria (Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2008).

En cuanto a la categoría ocupacional y la ocupación, trabajaba solo el 17,5% de las madres. El resto mayoritariamente se ubicó en la categoría ama de casa (77,8%) y una pequeña proporción informó estar desocupada (3,2%). El porcentaje de padres desocupados fue algo mayor (14,3%), el 42,9% trabajaba como empleado-obrero, el 4,8% como técnico y alrededor de un tercio como obrero no calificado (28,6%), situación que ilustra sobre las dificultades económicas de las familias.

En la dimensión conocimientos y habilidades prelectores infantiles, cuando se trató de las *habilidades de conciencia fonológica*, los resultados fueron exiguos, excepto en el caso de las habilidades de segmentación silábica (86,82% de aciertos en la prueba

incluida). En el resto de las variables, los resultados oscilaron aproximadamente entre el 30% y el 40% de aciertos, excepto en el caso de aquellas que implicaban la manipulación fonémica de las palabras. En un porcentaje bajo pudieron reconocer rimas (32,12%) y el fonema inicial de una palabra (12,5%).

Respecto de los *conocimientos vinculados con el lenguaje escrito*, aparecieron porcentajes relativamente altos de niños que diferenciaron dibujo de escritura. Fue más reducido el porcentaje de quienes pudieron distinguir entre dibujos, letras y números. La mayoría no conocía letras (62,1%) ni correspondencias sonido letra (60,6%).

En la lectura de palabras, el 92,4% no pudo reconocer palabras familiares y ninguno de los participantes pudo leer pseudopalabras. En la escritura, el 97% utilizó estrategias no analíticas para escribir palabras familiares, produciendo en consecuencia escrituras idiosincrásicas no convencionales. Cuando se trató de palabras no familiares el 53% no pudo escribir palabra alguna.

Las correlaciones internas de esta dimensión son bajas, aunque alcanzan significación estadística en la mayoría de las variables consideradas, excepto en el caso de conciencia fonológica que solo apareció asociada a la diferenciación dibujo/letra/número y correspondencia sonido-letra. Es razonable afirmar que opera aquí la baja proporción de aciertos en las tareas incluidas.

En cuanto a las correlaciones entre las variables de ambas dimensiones, las características de contexto alfabetizador aparecieron relacionadas de modo estadísticamente significativo, pero con valores bajos, con diferentes conocimientos y habilidades prelectoras. Respecto de las prácticas y características alfabetizadoras se hallaron asociaciones débiles pero significativas con las variables conciencia fonológica ( $r=0,217, p .02$ ) y diferencia entre dibujo, letra y número ( $r=0,254, p .01$ ). Asimismo se hallaron correlaciones significativas entre las características de los niños vinculadas a la

lectura y las variables conciencia fonológica ( $r=0,271$ ,  $p .005$ ) y escritura de palabras familiares ( $r=0,223$ ,  $p .02$ ), y las características de los padres y la escritura de palabras familiares ( $r=0,340$ ,  $p .001$ ).

Resumiendo, los hallazgos de la presente investigación dan cuenta por un lado, de la variabilidad presente en los contextos hogareños de la pobreza y en los conocimientos y habilidades prelectores infantiles. Los padres informaron sobre la presencia en un porcentaje relativamente alto de características y prácticas adecuadas, que pueden incidir favorablemente sobre las características infantiles. Sin embargo el conjunto de los resultados pone en evidencia respuestas que no se condicen con los resultados observados en los mismos niños, situación que puede interpretarse como respuestas sesgadas de deseabilidad social. No obstante el conocimiento de los padres sobre las cuestiones incluidas, más allá de la implementación efectiva de las prácticas que informan, habla de la posibilidad de contar con posibles factores resilientes o protectores en condiciones desventajosas.

Estos resultados como los alcanzados en otras investigaciones (Neuman, & Dickinson, 2002) tienen implicaciones prácticas. En éstas, se ha enfatizado la importancia del contexto alfabetizador y de las habilidades y conocimientos tempranos vinculados al lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, considerándolos indicadores de futuros logros en tales aprendizajes. Particularmente han demostrado que la enseñanza explícita y específica en los niveles preescolares conduce a un mayor rendimiento en lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad primaria (Domínguez, 1996). En este estudio, se observaron, por un lado, las dificultades que aparecen en contextos de pobreza en términos de los recursos específicos ligados a la alfabetización temprana con los que se cuenta, así como en la efectivización de las prácticas que la favorecen, más allá de las informaciones proporcionadas por los padres.



Por otro, conocimientos y habilidades prelectores infantiles relativamente escasos. De suyo surge la correlación débil entre las dimensiones consideradas, que sin embargo es de interés, teniendo en cuenta las características que asumen las dimensiones bajo estudio en poblaciones de la pobreza.

Finalmente, es importante destacar que la consideración de los resultados obtenidos, coincidentes con las evidencias proporcionadas por investigaciones específicas sobre el tema, así como los altos índices de fracaso escolar de niños de sectores pobres informados en la literatura especializada, enfatizan la necesidad de implementar o incrementar los programas existentes. En ellos deberían priorizarse intervenciones específicas, sistemáticas y oportunas no solo en la enseñanza impartida en instituciones escolares sino, además, en los contextos hogareños de sectores carenciados, que posibiliten la prevención de ulteriores dificultades en los aprendizajes escolares.

Recibido: 22/07/2010  
Aceptado: 30/11/2010

## Referencias

- Baker, L., Fernández-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (1998). Home Experiences Related to the Development of Word Recognition. En J.L. Metsala, & L. C. Ehri, *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 263-284). Mahwah, N. Jersey: Earlbaum Publishers.
- Ball, E.W., & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- DeBruin-Parecki, A. (2003). Evaluating adult/child interactive reading skill. In A. DeBruin-Parecki & B. Krol-Sinclair (Eds.), *Family literacy: From theory to practice* (pp. 282-302). Newark DE: International Reading Association.

- Domínguez, A. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 88-96.
- Elliot, J. A., & Hewinson, J. (1994). Comprehension and interest in home reading. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 203-220.
- 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.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 61, 782-796.
- Marvin, C., & Mirenda, P. (1993). Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, 17, 351-367.
- Mccormick, C. E., & Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. En W. H. Teale, & E. Sulzby, *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- Newman, S. B., & Dickinson, D. (Eds.). (2002). *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford.
- 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., Marder, S., Resches, M., & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, N° 21, Vol. 1, 61-88.
- Piacente, T., Signorini, A., Marder, S., & Resches, M. (2003). *Evaluación de la alfabetización emergente* (Inédito. Mimeo).
- Purcel-Gates, V. (2000). Family Literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Volumen III, pp. 853-870). New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.
- Rodriguez-Brown, F. (2011). Famili Literacy. A current View of Research on Parents and Children Learning Together. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje & P.P. Afflerbaj (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Volumen IV, pp. 726-753). New York: Routledge.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 53 ( 2), 165-189.

- Stein, A. (2010). *El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura*. Tesis Doctoral Inédita. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ; Ablex.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan C. J. (2000). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. En S. Neuman, & D. Dickinson. *Handbook of Early Literacy Development* (pp. 11-29). New York: Guilford.
- Yarden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray (2011). Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje & P.P. Afflerbaj (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Volumen III, pp. 425-454). New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Cuadro 1

Variables	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
	(3)	(2)	(1)
<i>Prácticas y características alfabetizadoras</i>			
<b>Frecuencia de lectura a los niños</b>	Diaria o semanal	Mensual	Nunca o casi nunca
<b>Tiempo Lectura al niño</b>	Más de 20 minutos	Hasta 10 minutos	No le leen
<b>Cantidad libros infantiles</b>	Más de 10	De 3 a 10	Inferior a 3
<b>Frecuencia de visitas a librerías</b>	Diaria o semanal	Mensual	Nunca o casi nunca
<i>Características de los niños relativas a la lectura</i>			
<b>Frecuencia pedido lectura</b>	Todos los días o 1-2 veces por semana	1-2 veces por mes	Casi nunca o no pide
<b>Disfrute lectura</b>	Mucho	Un poco	No disfruta
<b>Frecuencia mirar libros</b>	Todos los días o 1-2 veces por semana	1-2 veces por mes	Casi nunca o no pide
<i>Características relativas a los padres</i>			
<b>Tiempo de lectura</b>	Lee más de media hora	Lee entre 15 minutos y media hora	No lee o lee menos de 15 minutos
<b>Disfrute de la lectura</b>	Mucho	Poco	Nada
<b>Disfrute de la escolaridad</b>	Mucho	Poco	Nada

Tabla 1. Porcentaje de prácticas y características del contexto alfabetizador hogareño

Variables	Categorías		
	Adecuadas (3)	Intermedias (2)	Necesitan mejorar (1)
<b>Frecuencia lectura</b>	<b>48,4%</b>	<b>38,7%</b>	<b>12,9%</b>
<b>Tiempo de lectura al niño</b>	<b>27,5%</b>	<b>25,8%</b>	<b>46,8%</b>
<b>Cantidad libros</b>	<b>24,2%</b>	<b>38,7%</b>	<b>37,1%</b>

<b>Frecuencia visitas librerías</b>	<b>3,2%</b>	<b>19,4%</b>	<b>77,4%</b>
-------------------------------------	-------------	--------------	--------------

**Tabla 2. Porcentaje de características de los niños relativas a la lectura**

<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>		
	<b>Adecuadas (3)</b>	<b>Intermedias (2)</b>	<b>Necesitan mejorar (1)</b>
<b>Frecuencia solicitud de lectura</b>	<b>56,5%</b>	<b>25,8%</b>	<b>17,7%</b>
<b>Frecuencia lectura solo</b>	<b>67,8%</b>	<b>21%</b>	<b>11,3%</b>
<b>Disfrute lectura</b>	<b>61,3%%</b>	<b>27,4%</b>	<b>11,3%</b>

**Tabla 3. Porcentaje de características relativas a los padres (\*)**

<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>		
	<b>Adecuadas (3)</b>	<b>Intermedias (2)</b>	<b>Necesitan mejorar (1)</b>
<b>Tiempo Lectura</b>	<b>14,5%</b>	<b>12,9%</b>	<b>72,6%</b>
<b>Disfrute lectura</b>	<b>46,8%</b>	<b>22,6%</b>	<b>30,6%</b>
<b>Disfrute Escolaridad</b>	<b>54,8%</b>	<b>-</b>	<b>45,2%</b>

(\*) En todos los casos se tomaron los valores más altos correspondientes a uno u otro de ambos padres.

**Tabla 4. Promedios, desvíos estándar y porcentajes de aciertos en habilidades de conciencia fonológica**

Pruebas		Media	Desvío Estándar	Porcentaje aciertos
<b>Manipulación silábica</b>	Segmentación silábica	8,68	2,69	86,82%
	Reconocimiento sílaba inicial	2,21	1,56	44,20%
	Síntesis sílabas	1,79	2,08	35,80%
	Reconocimiento sílaba final	1,70	1,54	34,00%
	Elisión sílabas	-	0,25	-
<b>Manipulación fonológica</b>	Reconocimiento de rimas	3,21	3,49	32,12%
	Reconocimiento fonema inicial	0,50	1	12,50%
	Síntesis de fonemas	0,48	0,95	-
	Elisión de fonemas	-	0,25	-
	Segmentación fonológica	0,10	0,39	-
<b>Manipulación léxica</b>	Síntesis de palabras	1,47	1,63	29,40%
	Elisión de palabras	1,42	1,66	28,40%

**Tabla 5. Porcentajes de niños en los distintos tipos de escritura de palabras**

Tipo de escritura		Escritura palabras familiares	Escritura palabras no familiares
<b>No escribe</b>		-	53%
<b>Estrategias no analíticas</b>	Preconvencionales	93,3%	47%
	Convencionales	3%	-
	Logográficas	3%	-
<b>Estrategias analíticas</b>	Analíticas incompletas	3%	-

**Tabla 6. Relaciones internas entre las variables del contexto alfabetizador (Kendall tau\_b)**

Variables compuestas	Características de los niños relativas a la lectura	Características de los padres
Prácticas alfabetizadoras	0,538** .000	0,212* .03
Características de los niños relativas a la lectura	--	0,231* .01

\*\*  $p < .01$ \*  $p < .05$ **Tabla 7. Relaciones internas entre las variables de los conocimientos y habilidades prelectores (Kendall tau\_b)**

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(2)	0,364** .001					
(3)	0,029 .77	0,526** .000				
(4)	0,218* .02	0,488** .000	0,498** .000			
(5)	0,073 .46	0,356** .001	0,411** .000	0,301** .005		
(6)	0,187 .20	0,473** .004	0,461** .005	0,498** .002	0,930** .000	
(7)	0,138 .19	0,320** .007	0,366** .002	0,394 .001	0,257* .02	0,352* .04

*Referencias*

- (1) Conciencia fonológica
- (2) Diferencias dibujo/letras/números
- (3) Reconocimiento letras
- (4) Correspondencia sonido letra
- (5) Escritura palabras familiares
- (6) Escritura palabras no familiares
- (7) Lectura palabras familiares

\*\*  $p < .01$ \*  $p < .05$

**Tabla 8. Relaciones entre las variables compuestas del contexto alfabetizador y las variables de la alfabetización emergente**

<b>Variables</b>	<b>Prácticas y características alfabetizadoras</b>	<b>Características de los niños relativas a la lectura</b>	<b>Características paternas</b>
<b>Conciencia fonológica</b>	0,217* .02	0,271** 0,005	0,031 .75
<b>Diferencia dibujo, letras y número</b>	0,254* .01	0,204 .05	0,112 .30
<b>Conocimiento de las letras</b>	0,088 .40	0,071 .49	0,139 .19
<b>Correspondencia sonido letras</b>	0,151 .14	0,181 .07	0,129 .21
<b>Lectura palabras</b>	0,057 .60	-0,036 .74	0,023 .83
<b>Escritura Palabras familiares</b>	0,175 0,86	0,223* .02	0,340** .001
<b>Escritura Palabras no familiares</b>	0,007 .95	0,193 .21	0,301 .06

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$