

Prácticas alfabetizadoras y contexto socioeconómico del hogar de niños preescolares con retraso del lenguaje¹

Emergent literacy practices and socioeconomic context of preschool children's home with language delay

Anahí **Cervantes Luna**

Instituto Nacional de Rehabilitación,
Servicio de Patología del Lenguaje
Consultorio 44, 1er piso, Edificio 8,
Calzada México-Xochimilco no.289, Col. Arenal de
Guadalupe, Tlalpan, Ciudad de México, C.P.14389.
MÉXICO

correos electrónicos: acervantes@inr.gob.mx,

Artículo recibido: 15 de marzo 2019; aceptado: 6 de noviembre 2019.

RESUMEN

El objetivo fue identificar el contexto socioeconómico y las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y determinar si se relacionan con las habilidades de alfabetización emergente (HAE) de sesenta y cuatro niños preescolares mexicanos con retraso del desarrollo del lenguaje, de nivel socioeconómico de medio a bajo, que acudían a escuelas oficiales. También participaron sus madres. Se aplicó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial y el Cuestionario de Actividades relacionadas con la Lectura que se realizan en el Hogar. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las PAH en función del nivel socioeconómico y escolar de los padres. No se corroboró una relación significativa entre las PAH y el nivel de desarrollo de las HAE. Lo anterior parece indicar que en niños con retraso del lenguaje pesa más el grado de desarrollo lingüístico que el tipo de PAH, para el desarrollo de las HAE.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to assess the socioeconomic context and the literacy practices of children's home (PAH) and determine if there is a relationship between these aspects and the development of emergent literacy abilities (HAE) of sixty - four mexican preschoolers with language delay, of middle to low socio-cultural level, that studied in public schools. Also participated their mothers. They were assessed using the Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial and the Cuestionario de Actividades relacionadas con la Lectura que se realizan en el Hogar. There are statistically significant differences between PAH and socioeconomic context. There is no statistically significant correlation between PAH and HAE. This seems to indicate that for children with language delay, the degree of linguistic development seems to weigh more than PAH, for the development of HAE.

Palabras clave: alfabetización emergente, hogar, niño en edad preescolar, retraso del lenguaje, estatus socioeconómico bajo.

Key words: emergent literacy, home, preschoolers, language delay, low socioeconomic status.

¹ Este manuscrito está basado en datos de una tesis doctoral cuya finalidad fue identificar los predictores de alfabetización emergente en niños preescolares con retraso del lenguaje.

Parte de esta investigación está subvencionada por becas de Instituto Nacional de Rehabilitación para capacitación del personal.

La alfabetización emergente alude a los conocimientos, habilidades, conductas y actitudes acerca del lenguaje escrito, que el niño va desarrollando desde la etapa preescolar, sin necesidad de haber iniciado su enseñanza formal (Rugiero y Guevara, 2015; Vega y Macotela, 2007; Teale y Sulzby, 1992).

Dichos conocimientos, habilidades, conductas y actitudes se van desarrollando gracias a las interacciones entre el niño y sus padres u otras personas durante la realización de actividades cotidianas en su hogar, así como en la comunidad y la escuela, en las cuales se le permite experimentar con el lenguaje escrito en situaciones reales (Ezell y Justice, 2005; Guarneros y Vega, 2014; Rugiero y Guevara, 2013; Salazar y Vega, 2013; Snow, 2008).

Por lo anterior, el hogar tiene un papel fundamental en la promoción de la alfabetización emergente (Rugiero y Guevara, 2016; van Kleeck y Schuele, 2010; Weigel, Martin, y Bennett, 2005; Whitehurst y Lonigan, 1998), porque es ahí donde el niño tiene sus primeras experiencias con el lenguaje escrito. En el hogar, padres u otras personas brindan al niño materiales y oportunidades para leer y escribir, y realizan actividades a través de las cuales va entendiendo la función comunicativa del lenguaje escrito y su relación con el lenguaje oral, y desarrolla conocimientos acerca de las características y convencionalismos de lo impreso, aprende a identificar las letras y a conocer su sonido, y cómo éstas se unen para formar palabras, el vocabulario relacionado con el lenguaje escrito, como por ejemplo, palabra, deletrear y leer, así como a atender al mensaje contenido en el texto (Aram et al., 2013; Justice y Kaderavek, 2002; Salazar y Vega, 2013).

A través de sus acciones, padres u otras personas fungen como modelos, guías y mediadores (Goodman Y. 1992; Teale y Sulzby, 1992; Vega, 2006; Vernon y Alvarado, 2006), fomentando el proceso de descubrimiento del lenguaje escrito (Rugiero y Guevara, 2015, 2016; Vega, 2010, 2011; Vega y Macotela, 2007). En este sentido, se ha encontrado que la calidad de la mediación materna influye en la adquisición del lenguaje escrito en aspectos tales como la promoción del conocimiento de la relación grafo-fonémica, de las

reglas ortográficas y de lo impreso (Aram y Levin, 2004). Así, se ha encontrado que los niños que tienen mayor conocimiento de los convencionalismos de la lectura, son aquéllos cuyas madres establecen una interacción más rica y variada durante la lectura de cuentos (Vega y Macotela, 2005).

Por otra parte, se ha encontrado que el nivel educativo y socioeconómico de los padres o cuidadores se relaciona con el tiempo compartido con el niño en actividades que implican leer y escribir, así como el tipo, frecuencia y calidad de las interacciones, y el tipo y cantidad de los materiales disponibles en el hogar (Salazar y Vega, 2013; Whitehurst y Lonigan, 1998). Así, se ha encontrado que los padres y cuidadores de las familias de nivel socioeconómico bajo realizan menos actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, y son de menor calidad, inadecuadas e insuficientes para promover su desarrollo; las interacciones verbales muestran menor riqueza y uso de conceptos complejos, y menor diversidad lingüística; también hay menos cantidad de materiales de lectura y escritura disponibles en casa (Romero, Arias, y Chavarría, 2007; Rugiero y Guevara, 2015; Van Kleeck, 2014).

Todos estos aspectos son relevantes en la promoción de los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente, los cuales son precursores necesarios para la adquisición de la lectura y escritura convencionales (Dickinson y McCabe, 2001; Guarneros y Vega, 2014; Vega, 2006).

Lo anterior cobra relevancia si se considera que los niños preescolares inician el primer grado de primaria con un bajo nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas y preacadémicas de alfabetización emergente (Guevara, Hermosillo, Delgado, López, y García, 2007; Guevara, Rugiero, Delgado, Hermosillo, y López, 2010).

Este bajo nivel de desarrollo de dichas habilidades es aún mayor en los niños que presentan retraso en el desarrollo del lenguaje, porque sus dificultades lingüísticas morfosintácticas, léxicas, semánticas y narrativas, afectan su capacidad de comprensión y/o producción verbal (Acosta, Axpe y Moreno, 2014; Pence-Turnbull y Justice, 2008), poniéndolos en riesgo

de fracaso escolar (Acosta, Moreno y Axpe, 2010; Justice, Bowles, Pence-Turnbull y Skibbe, 2009; Justice, Mashburn y Petscher, 2013; Kaiser, Roberts y McLeod, 2011; Sawyer et al., 2014).

Considerando lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue identificar las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral, y determinar si el nivel de desarrollo de sus habilidades de alfabetización emergente (HAE) se relacionan con las PAH, así como determinar el valor predictivo de dichas prácticas sobre el nivel de desarrollo de las HAE de estos niños.

MÉTODO

Participantes

Participaron 64 madres y sus hijos preescolares (46 niños y 18 niñas, M edad = 56 meses, DE = 9.32), valorados en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) por presentar un retraso en el desarrollo del lenguaje (expresivo, 55%; mixto, 45%). Fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García, Márquez, y Ávila, 2009). Cursaban el nivel preescolar en escuelas oficiales de la zona metropolitana de la Ciudad de México (primero, 28%; segundo, 47%; tercero, 25%) y provenían de familias de nivel socioeconómico medio bajo, con un ingreso promedio mensual de \$5,945.31 (DE = \$2,791.42), y egreso promedio mensual de \$5,931.94 (DE. = \$2,246.53).

Diseño de la investigación

Se empleó un diseño no experimental, transeccional correlacional (García et al., 2009).

Escenario

Se empleó un consultorio del servicio de patología del lenguaje del INR de la Ciudad de México.

Instrumentos

Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar (Vega, 2003). Su objetivo es conocer el tipo de materiales de lectura y escritura presentes en el hogar, e identificar las actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar, así como su frecuencia. Consta de: a) Materiales de lectura: consiste en un cuestionario que enlista catorce materiales relativos a la lectura y escritura (enciclopedias, cuentos, colores, papel, etc.), más un último rubro, correspondiente a otros. Permite

conocer el tipo de materiales de lectura y escritura disponibles en casa, al alcance del niño. Se da un punto por cada material citado. El puntaje máximo posible corresponde al número de materiales citado. b) Actividades de lectura: consiste en un cuestionario que enlista una serie de actividades de lectura y escritura para conocer el tipo y la frecuencia con que se realizan en el hogar: 1) Diario; 2) Más de una vez por semana; 3) Una vez por semana; 4) Cada 15 días; 5) Una vez al mes; 6) Menos de una vez al mes. Para su calificación se cuenta la frecuencia de cada actividad. Hay 15 reactivos cuyo puntaje máximo es 6. El puntaje máximo posible es de 90 (Vega, 2003).

También se incluyen los datos relativos a ingresos, egresos y escolaridad de los padres.

Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996). Su objetivo es evaluar el conocimiento del niño acerca del lenguaje escrito. Es una adaptación del Observation Survey of Early Literacy Achievement de Marie Clay (Escamilla et al., 1996) para la población de habla hispana que inicia la educación básica. Tiene validez concurrente con el Aprenda Norm-Referenced Spanish Reading Achievement Test de 0.53 y 0.51 y una confiabilidad medida por el coeficiente alfa de Cronbach de 0.69 a 0.97 para las subpruebas (Escamilla et al., 1996; Salazar y Vega, 2013), las cuales son: a) identificación de letras; b) conceptos del texto impreso; c) prueba de palabras; d) dictado; e) muestra de escritura (considera nivel de lenguaje, calidad del mensaje y principios direccionales), y f) vocabulario de escritura. El puntaje máximo total sería de 163, en el caso de que el niño no escriba nada en la subprueba de vocabulario de escritura. Este instrumento considera además una prueba de lectura, que no se aplicó en este estudio.

Procedimiento

A los niños se les aplicó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial, y se solicitó a sus madres contestar el Cuestionario de Actividades relacionadas con la Lectura que se realizan en el Hogar. Los instrumentos se aplicaron de forma individual, en dos sesiones de aproximadamente treinta minutos en presencia del padre o tutor.

Para saber si las respuestas que dieron las madres con respecto a la frecuencia de actividades alfabetizadoras en el hogar eran debidas o no al azar se

empleó la prueba de significancia de χ^2 .

Se realizaron tabulaciones cruzadas empleando la prueba de significancia de χ^2 . para saber si existían diferencias en la población con respecto a la frecuencia de actividades de lectura en casa, en función del nivel socioeconómico y escolaridad de los padres.

Se obtuvieron los coeficientes de correlación Rho de Spearman para determinar si existía una relación entre el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres y las diferentes actividades relacionadas con las PAH, y entre las PAH consideradas en su conjunto y el nivel de desarrollo de las HAE.

Resultados

La mediana y moda de la escolaridad materna correspondió a nivel de secundaria (37.55%), mientras que para los padres, la mediana correspondió a nivel de bachillerato/preparatoria (28.1), y la moda a nivel de secundaria (31.1%).

Se encontró un promedio de siete materiales relacionados con la lectura y escritura disponibles en casa (Mdn = 7, Mo = 6, mínimo 3 - máximo 14). Un 25% de las familias reportó tener seis materiales, mientras que 75% reportó tener ocho materiales.

Los materiales reportados con más frecuencia fueron libros (83%) y cuentos para niños (95%), papel (95%), lápices (98%) crayolas (97%). Poco menos de la mitad indicó tener revistas para niños (41%). Alrededor de una tercera parte de las familias reportó tener periódicos (33%), libros para adultos (31%) y catálogos (36%).

Se encontró que la frecuencia con la que se practican actividades relacionadas con la lectura y escritura en casa corresponde, en su mayoría, a una vez por semana (45.3%) (ver la tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia total y porcentajes de actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar

Periodicidad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de una vez al mes	0	0
Una vez al mes	5	7.8
Cada 15 días	12	18.8
Una vez por semana	29	45.3
Más de una vez por semana	16	25
Diario	2	3.1
Total	64	100.0

El análisis de χ^2 mostró diferencias significativas (* $p < .05$, ** $p < .01$), indicando que las respuestas obtenidas sí reflejan las actividades relacionadas con la lectura y escritura que los padres realizan en su casa con los niños de la muestra (ver la tabla 2).

Con respecto a las actividades realizadas con mayor frecuencia, éstas se relacionaron con la lectura de impresos presentes en su medio (como letreros y mensajes), que realizaron 48 de 64 familias, y actividades relacionadas con el uso de lápiz y papel como dar al niño lápiz y papel cuando otros familiares escriben (47 de 64 familias), y dibujar y escribir con él (48 de 64 familias), además de manipular y dibujar letras o palabras (41 de 64 familias) (ver la tabla 3).

Las actividades realizadas con menor frecuencia fueron visitar la biblioteca con el niño (una familia) y acudir a la librería con el propósito de comprar libros para el niño (dos familias) (ver la tabla 3).

Sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la población con respecto a la frecuencia de actividades de lectura en casa, en función de la escolaridad del padre, para las actividades que implicaban dibujar o escribir con el niño, $\chi^2 (30, 64) = 49.578$, $p = 0.14$, y acudir a la librería a comprar libros para el niño, $\chi^2 (30, 53) = 49.161$, $p = .015$.

En la tabla 4 se muestran las correlaciones en función de la escolaridad de los padres, el nivel socioeconómico, y las PAH.

Se encontraron correlaciones positivas significativas entre la escolaridad del padre y el Total de materiales de lectura presentes en el hogar (.275, $p < .05$) y con Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario (.217, $p < .05$). Escolaridad de la madre mostró correlaciones positivas significativas con el Total de materiales de lectura presentes en el hogar (.246, $p < .05$) y con Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño (.245, $p < .05$).

Se encontraron correlaciones negativas significativa entre la escolaridad de la madre y Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras (-.321, $p < .01$); Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño (-.375, $p < .01$); Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño (-.211, $p < .05$).

Tabla 2*Niveles de significancia de las prácticas alfabetizadoras realizadas en el hogar*

Reactivo	χ^2
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	26.563**
El niño le lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	22.294**
El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	18.390**
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	13.379*
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	42.949*
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	27.400**
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario	13.305*
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. La maestra)	21.400**
Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	20.579**
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	56.905**
Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	33.226**
Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	64.438**
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	41.724**
Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	71.306**
Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	71.868**

*p < .05, **p < .01.

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de las prácticas alfabetizadoras realizadas en el hogar

Reactivo	Frecuencia ^a	Porcentaje
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	27	42
El niño le lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	14	22
El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	34	53
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	16	25
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	47	74
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	17	27
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario	24	37
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. La maestra)	32	50
Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	24	38
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	48	75
Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	41	64
Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	48	75
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	35	55
Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	1	2
Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	2	4

^aN = 64

Tabla 4

Correlaciones entre la escolaridad del padre, la madre, el nivel socioeconómico y las prácticas alfabetizadoras realizadas en el hogar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Escolaridad padre	-	.305*	.177	.275*	.191	.217*	.194	-.071	-.105	-.002	.207
2. Escolaridad madre		-	.377*	.246*	.068	.197	.124	-.321**	-	-	.245*
3. Nivel socioeconómico			-	.182	.279*	.121	.240*	-.064	-	-.127	.134
4. Total materiales de lectura presentes en el hogar				-	.156	.079	.211	-.065	-.168	.021	.04
5. Leen al niño instructivos					-	.455*	.305*	0.231	0.059	-	0.01
6. Leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos u otros objetos de uso diario						-	.260*	0.09	0.181	.259*	0.106
7. Explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura							-	.337*	0.157	.365*	.322**
8. Realizan actividades de manipular o dibujar letras o palabras								-	.674*	.449**	0.127
9. Dibujan o escriben con el niño									-	.502**	0.141
10. Leen y comentan los textos escritos por el niño										-	-0.009
11. Acuden a la librería a comprar libros para el niño											-

* $p < .05$, ** $p < .01$.

El nivel socioeconómico mostró correlaciones positivas significativas con Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño (.279, $p < .05$); Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura (.240, $p < .05$). Se encontró una correlación negativa significativa con Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño (-.295**, $p < .01$).

No se encontraron correlaciones significativas entre las PAH, medidas en su conjunto, y las HAE (ver la tabla 5).

Tabla 5

Correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras del hogar y las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente

PAH	1	2	3
1.Total materiales de <u>lectura</u> ^a	-	0.242	-0.025
2.Total actividades de <u>lectura</u> ^b		-	.030
3.Total <u>HAE</u> ^c			-

^aNota: ^aPuntaje total del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura, apartado de Materiales de lectura.

^bPuntaje total del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura, apartado de Actividades de Lectura.

^cPuntaje total obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. HAE= Habilidades de alfabetización emergente.

Comentarios

Se halló que las familias no muestran una gran diversidad de actividades relacionadas con la lectura y escritura, ni las realizan con regularidad, de tal forma que puedan promover un desarrollo adecuado de la alfabetización emergente.

Los hallazgos se podrían explicar en función del nivel sociocultural bajo, ya que en estas familias no se cuenta con una cantidad y diversidad de materiales, ni se practican con regularidad diferentes actividades que promuevan el conocimiento del lenguaje escrito de los niños (Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo, 2008; Rugerio y Guevara, 2015, 2016); también podrían relacionarse con el desconocimiento de los padres acerca de las formas en que pueden estimular el desarrollo de dicho conocimiento (Romero et al., 2007; Rugerio y Guevara, 2015).

Las actividades más frecuentes fueron la lectura de impresos presentes en su medio, así como de letreros y mensajes al ir por la calle, o bien el ofrecer al niño lápiz y papel, y dibujar o escribir, manipular o dibujar letras o palabras con el niño, lo cual es similar a lo reportado por Vega (2003; 2007).

Estas actividades, que implican poner a disposición del niño materiales como lápiz y papel, y realizar algunas acciones conjuntas como leerle, dibujar y escribir, no apuntan a una participación activa por parte de este, necesaria para el adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas de alfabetización emergente (Rocha y Vega, 2011; Vega, 2003), por lo cual no contribuirían grandemente al desarrollo de la alfabetización emergente.

Así, los niños tuvieron menos oportunidades de practicar actividades de lectura ya que tuvieron más oportunidades de que se les leyera que de leer a otros, y de practicar y experimentar con materiales relacionados con escritura (88% entre diario, una y más de una por semana) que con la lectura, lo cual podría relacionarse con las creencias acerca de las capacidades de los menores en el sentido de que, aunque no saben leer, sí pueden hacer dibujos y rayones, las cuales parecen ser actividades más propias y semejantes a las que realizan en la escuela. Aunque también una parte considerable nunca lo hace (8%).

Salvo la lectura de letreros y mensajes al ir por la calle, otro tipo de impresos de la vida cotidiana como instructivos de todo tipo, nombre o contenido de medicamentos, alimentos u otros objetos, diversos mensajes enviados por ellos u otras personas, no parecen ser considerados por la familia para poner en contacto al niño con el lenguaje escrito, ya que pocos reportan su uso, a pesar de su utilidad para introducir al niño en los usos, funciones y características del lenguaje escrito (McMahon y Wellhousen, 2010; Neumann, Hood, Ford, y Neumann, 2012; Vega y Macotela, 2007).

Aunque en cerca de tres cuartas partes de las familias se refirió que los padres proporcionan oportunidades para que los niños los vean leer de diariamente a entre una y más de una vez por semana, esto no concuerda con la frecuencia de compra de libros, asistencia a la biblioteca, ni con la cantidad y tipo de materiales de lectura para adultos presentes en casa ya que, de un promedio de siete materiales, cinco corresponden a lápiz, crayola, cuentos y libros para niños, y papel, independientemente del nivel socioeconómico y escolaridad de los padres, lo cual es indicio de que son pocos los hogares en los cuales existe realmente una amplia variedad de materiales.

Esto es semejante a lo reportado por otras investigaciones realizadas en México (Vega, 2003, 2007), y es más bajo que lo reportado a nivel internacional (Aram et al., 2013; Farver, Lonigan y Eppe, 2009; Bitetti y Scheffner Hammer, 2016; Lonigan, Burgess, y Anthony, 2000).

Así, se encontró que no existe ni abundancia ni diversidad de materiales; hay pocos materiales de lectura para adultos, y no se mencionó el uso de otros materiales como enciclopedias, instructivos, catálogos, etc., ni de la tecnología (CDs, DVDs, tableta, celular o computadora), que se han utilizado para fomentar el desarrollo de la alfabetización emergente (Neumann y Neumann, 2013), y que en otros estudios se ha reportado su uso (Aram et al., 2013).

Hubo diferencias significativas en la cantidad de materiales de lectura presentes en casa, y en la frecuencia de realización de algunas actividades tales como el leer al niño materiales presentes en la vida cotidiana, acudir a la librería, y explicar al niño de los usos de la lectura y escritura, en función del nivel escolar y socioeconómico de los padres, lo cual concuerda con la evidencia empírica que indica una relación entre estos aspectos y la cantidad y tipo de materiales que están disponibles al alcance del niño, así como la riqueza y diversidad de sus experiencias de alfabetización emergente (Aram et al., 2013; Flórez-Romero, Restrepo, y Schwanenflugel, 2009; Guevara, Rugerío et al., 2010). Aunque también se encontró una correlación negativa significativa entre el nivel socioeconómico y las actividades que implican dibujar o escribir con el niño. Esto se relaciona con el hallazgo de que una mayor escolaridad materna y un mayor nivel socioeconómico se relacionaron con una menor frecuencia de realización de actividades de manipulación o dibujo de letras y palabras, dibujar o escribir con el niño, y leer y comentar textos escritos por el niño. Es posible que esto se relacione con la actividad laboral materna, que les impediría dedicar más tiempo a las actividades de convivencia con sus hijos. Sin embargo, es necesario indagar más para poder explicar dichos resultados.

Aunque no se pudo establecer el valor predictivo de las PAH sobre el nivel de desarrollo de las HAE, es posible señalar que la falta de relaciones significativas se ha encontrado en otras investigaciones (Vega y

Macotela, 2007; Sawyer et al., 2014). En este sentido, es posible que el bajo nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de los niños preescolares con retraso del lenguaje interfieran con los posibles efectos positivos de las PAH para el desarrollo de las HAE, debido a sus dificultades para interpretar el significado, elaborar redes semánticas y construir el sentido, de tal forma que no se podrían beneficiar de la instrucción, la retroalimentación y el andamiaje proporcionado por sus padres u otros expertos del mismo modo que los niños sin alteraciones del desarrollo del lenguaje.

Otra posibilidad es que no sean estimulados con la misma frecuencia y modo que los niños con desarrollo normal, situación que ha sido reportada en niños con discapacidades del desarrollo (Koppenhaver, Coleman, Kalman, y Yoder, 1991).

También se debe considerar que las PAH no hayan sido suficientes, ni en riqueza y diversidad de materiales, ni en la frecuencia de las actividades realizadas por los padres y/o cuidadores, para promover un adecuado desarrollo de las HAE de estos niños.

Sería necesario realizar más estudios para entender si son factores propios de la población de niños con retraso del lenguaje los que explican esta falta de una relación significativa, o qué otros factores lo determinan.

Además, las PAH podrían no estar promoviendo un adecuado desarrollo de las HAE por las limitantes derivadas del nivel socioeconómico y escolar de los padres, lo cual conlleva una menor riqueza y diversidad de las interacciones lingüísticas, menores oportunidades de llevar a cabo actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, así como formas de mediación que no necesariamente son efectivas para promover los conocimientos, todo lo cual afectaría la posibilidad del menor de tener interacciones de calidad, una participación activa y una instrucción directa y específica acerca del lenguaje escrito que fomente sus habilidades y conocimientos de alfabetización emergente.

LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Es necesario indagar más acerca de las PAH ya que el instrumento aplicado no permitió indagar acerca de la calidad de las interacciones entre los padres y sus hijos, ni conocer el grado de participación de los niños

en dichas actividades, ni conocer cuáles son los hábitos específicos de los padres con respecto a la práctica de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

- Acosta, V.M., Axpe, A. y Moreno, A.M. (2014). Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 477 – 490.
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., y Axpe, M. A. (2010). Lenguaje oral y lectura emergente en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Cadernos de Comunicacao e Linguagem*, 2, 35 - 46.
- Aram, D., y Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387 - 409.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh - Haddad, E., Arafat, S. H., Khoury, R., y Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28(3), 193 - 208. doi:10.1016/j.cogdev.2012.10.003
- Bitetti, D., y Scheffner Hammer, C. (2016). The home literacy environment and the english narrative development of spanish-english bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1159-1171. doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0064
- Dickinson, D. K., y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186 - 202. doi:10.1111/0938 - 8982.00019
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., y Ruiz, O. (1996). Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text. U.S.A.: Heinemann.
- Ezell, H. K., y Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading. Building young children's language & emergent literacy skills. U.S.A.: Paul H. Brookes.
- Farver, J. A., Lonigan, C. J., y Eppe, S. (2009). Effective early literacy development for young spanish-speaking english language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80, 703-719. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79 - 96.
- García, B., Márquez, L., y Ávila, J. L. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García (Coord.), *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (pp.2 -47). México: El Manual Moderno.
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, XXX(121), 41 - 62.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á., y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Justice, L. M., y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8 - 13. Obtenido de <http://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., y Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.
- Justice, L., Mashburn, A., y Petscher, Y. (2013). Very early language skills of fifth grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 36 (2), 172 - 185. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01498.x
- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y., y McLeod, R. H. (2011). Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. En S. Neuman, y D. Dickinson, *Handbook of early literacy research* (pp. 153-171). NY, U.S.A.: The Guilford Press.
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P. P., Kalman, S. L., y Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent

- literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 1, 38-44.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., y Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschoolchildren. Evidence from latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-13.
- McMahon, R., y Wellhousen, K. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38(3), 23 - 29.
- Neumann, M. M., y Neumann, D. L. (2013). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-013-0608-3
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., y Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231 - 258.
- Pence Turnbull, K. L., y Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. New Jersey: Pearson.
- Rocha, G. B., y Vega, L. O. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 101 - 162). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81 - 90.
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25 - 42. doi:10.18239/ocnos_2015.13.02
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 191 - 220.
- Salazar, L., y Vega, L. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325.
- Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A., Petrill, S. A., Glenn - Applegate, K., . . . Pentimonti, J. M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65 - 83. doi:10.1111/jrir.12008
- Snow, C. E. (2008). What counts as literacy in early childhood. En K. McCartney, y D. Phillips, *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274 - 294). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Teale, W., y Sulzby, E. (1992). *Emergent Literacy. Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between causal talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 23, 724-741.
- van Kleeck, A., y Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 19, 341-355.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes (Edits.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 87 -98.
- Vega, L. O. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. O. Vega Pérez (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 15- 37). México: D.F.:

- U.N.A.M.
- Vega, L. O. y Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: un estudio piloto. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernon, S., y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes, *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 40-53). México: U.N.A.M.
- Weigel, D., Martin, S., y Bennett, K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Acosta, V.M., Axpe, A. y Moreno, A.M. (2014). Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 477 – 490.
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., y Axpe, M. A. (2010). Lenguaje oral y lectura emergente en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Cadernos de Comunicacao e Linguagem*, 2, 35 - 46.
- Aram, D., y Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387 - 409.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh - Haddad, E., Arafat, S. H., Khoury, R., y Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28(3), 193 - 208. doi:10.1016/j.cogdev.2012.10.003
- Bitetti, D., y Scheffner Hammer, C. (2016). The home literacy environment and the english narrative development of spanish-english bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1159-1171. doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0064
- Dickinson, D. K., y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186 - 202. doi:10.1111/0938 - 8982.00019
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., y Ruiz, O. (1996). *Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text*. U.S.A.: Heinemann.
- Ezell, H. K., y Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading. *Building young children's language & emergent literacy skills*. U.S.A.: Paul H. Brookes.
- Farver, J. A., Lonigan, C. J., y Eppe, S. (2009). Effective early literacy development for young spanish-speaking english language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80, 703-719. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79 - 96.
- García, B., Márquez, L., y Ávila, J. L. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García (Coord.), *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (pp.2 -47). México: El Manual Moderno.
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, XXX(121), 41 - 62.
- Guevara, Y., Rugerío, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á., y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Justice, L. M., y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8 - 13. Obtenido de <http://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., y Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.
- Justice, L., Mashburn, A., y Petscher, Y. (2013). Very early language skills of fifth grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 36 (2), 172 – 185. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01498.x

- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y., y McLeod, R. H. (2011). Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. En S. Neuman, y D. Dickinson, *Handbook of early literacy research* (pp. 153-171). NY, U.S.A.: The Guilford Press.
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P. P., Kalman, S. L., y Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 1, 38-44.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., y Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschoolchildren. Evidence from latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-13.
- McMahon, R., y Wellhousen, K. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38(3), 23 - 29.
- Neumann, M. M., y Neumann, D. L. (2013). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-013-0608-3
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., y Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231 - 258.
- Pence Turnbull, K. L., y Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. New Jersey: Pearson.
- Rocha, G. B., y Vega, L. O. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 101 - 162). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81 - 90.
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. OCNOS. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25 - 42. doi:10.18239/ocnos_2015.13.02
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 191 - 220.
- Salazar, L., y Vega, L. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325.
- Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A., Petrill, S. A., Glenn - Applegate, K., . . . Pentimonti, J. M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65 - 83. doi:10.1111/jrir.12008
- Snow, C. E. (2008). What counts as literacy in early childhood. En K. McCartney, y D. Phillips, *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274 - 294). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Teale, W., y Sulzby, E. (1992). *Emergent Literacy. Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between causal talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 23, 724-741.
- van Kleeck, A., y Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 19, 341-355.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes (Edits.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 87 -98.

- Vega, L. O. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. O. Vega Pérez (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 15- 37). México: D.F.: U.N.A.M.
- Vega, L. O. y Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: un estudio piloto. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernon, S., y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes, *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 40-53). México: U.N.A.M.
- Weigel, D., Martin, S., y Bennett, K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.