



Ciencias Psicológicas

ISSN: 1688-4094

cienciaspsi@ucu.edu.uy

Universidad Católica del Uruguay

Dámaso Antonio Larrañaga

Uruguay

Cuadro, Ariel; Berná, Juana
INICIO DE LA ALFABETIZACIÓN, HABILIDADES PRELECTORAS Y CONTEXTO
ALFABETIZADOR FAMILIAR EN UNA MUESTRA DE NIÑOS URUGUAYOS
Ciencias Psicológicas, vol. 9, núm. 1, mayo, 2015, pp. 7-14
Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga
Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545409002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INICIO DE LA ALFABETIZACIÓN, HABILIDADES PRELECTORAS Y CONTEXTO ALFABETIZADOR FAMILIAR EN UNA MUESTRA DE NIÑOS URUGUAYOS

LITERACY ACQUISITION, PRE-READING SKILLS AND FAMILY LITERACY CONTEXT IN A SAMPLE OF URUGUAYAN CHILDREN

Ariel Cuadro

Juana Berná

Universidad Católica del Uruguay

Resumen: Los efectos de las habilidades prelectoras así como del contexto familiar alfabetizador en el inicio de la alfabetización, tienen implicaciones significativas tanto para los avances teóricos como para las prácticas educativas relacionadas con la adquisición de la habilidad lectora. El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre el desarrollo de las habilidades prelectoras, entendidas en términos de alfabetización emergente, el contexto alfabetizador familiar y el inicio de la alfabetización, a partir de una muestra de 56 niños de educación inicial. Se aplicaron pruebas para evaluar el conocimiento léxico, habilidades metafonológicas, velocidad de nominación y reconocimiento de letras, así como un cuestionario para conocer el contexto alfabetizador familiar de los niños participantes. Los resultados dan muestra de una relación significativa entre las habilidades prelectoras y el inicio de la alfabetización, así como de la importancia de las prácticas alfabetizadoras familiares.

Palabras Clave: lectura; habilidades prelectoras; contexto alfabetizador familiar; alfabetización temprana

Abstract: The effects of pre-reading skills and family context at the beginning of literacy have significant implications for both theoretical advances and for educational practices related to the acquisition of literacy. The aim of this study was to analyze the relationship between the development of pre-reading skills, understood in terms of emergent literacy, family literacy context and the beginning of literacy in a sample of 56 preschool children. To assess lexical knowledge, metalinguistic skills, naming speed and letter recognition, different tests were used, as well as a questionnaire to study the family literacy context of the participating children. The results show a significant relationship between pre-reading skills and the beginning of literacy acquisition as well as the importance of family literacy practices.

Key Words: reading; pre-reading skills; family literacy context; early literacy

Introducción

La lectura es una actividad cultural que permite la transmisión de conocimientos a través de prácticas sociales y comunicativas. Pero también es una actividad cognitiva compleja en la que intervienen numerosos procesos mentales de manera totalmente sincronizada (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2007; Defior, 2008; Morais, 1998), algunos específicos de la lectura y otros más generales, pero no por ello menos importantes, como son los proceso motivacionales y afectivos (Serrano, 2005).

Desde el paradigma de alfabetización emergente o emergent literacy (Whitehurst y Lonigan, 1998; Bravo-Valdivieso, 2002; Guardia, 2003; Dickinson y Newman, 2006) o

más específicamente desde los estudios de la psicolingüística cognitiva (Alegría, 2006), variables como el conocimiento léxico (vocabulario), la velocidad de nominación, las habilidades metafonológicas y el conocimiento del principio alfabético constituyen componentes esenciales en el proceso de adquisición del lenguaje escrito (Bravo, 1993; Wimmer, Mayringer y Landerl, 2000; Cuadro, 2010) en tanto que permiten el desarrollo de los mecanismos de reconocimiento de palabras y la automatización de los mismos (acceso léxico). De esta forma se automatizan los procesos que implican asociar la forma ortográfica (secuencias de grafemas) de cada palabra con su forma fonológica.

Dichos procesos cognitivos interaccionan con factores ambientales del contexto lector,

como lo son el sistema ortográfico de una determinada lengua en la que se aprende a leer, los materiales de enseñanza que se emplean, la importancia concedida a ésta y el ambiente o contexto familiar (Serrano y Defior, 2004).

Las variables contextuales (familiares, escolares y sociales) inciden en el desarrollo de la lectura, en la actitud que se desarrolla hacia ella (Andrés, Canet-Juric, Introzzi & Urquijo, 2010) y en el uso que se hace de ella, así como en otras variables motivacionales y afectivas que están implicadas en todo proceso cognitivo (Beltrán & Téllez, 2002).

Un ambiente alfabetizador familiar adecuado favorece el desarrollo de las habilidades verbales, enriquece el vocabulario y aumenta el interés por la lectura (Alegria & Cordero, 2000). Los padres y el entorno familiar del niño ocupan un lugar de suma importancia en la preparación de la lectoescritura (Herrera, 2002; Samuelson & Lundberg, 2003; Herrera, Defior & Lorenzo, 2007; Andrés, Urquijo, Navarro & García-Sedeño, 2010) y en el desarrollo de la lectura. Así, por ejemplo los niños que además de estar escolarizados reciben en sus hogares estímulos para leer, muestran un mejor rendimiento lector que aquellos que no lo están (Stanovich, 1988; Cunningham & Stanovich, 1990).

Mientras que para la adquisición del lenguaje oral únicamente es necesario contar con un entorno de estimulación natural del lenguaje, en la adquisición de la lectura resulta imprescindible la presencia de una instrucción formal, sistemática e intencional (Selles-Nohales & Martínez-Giménez, 2008; Alegria, Carrillo & Calvo, 2001). La lectura se adquiere y se consolida gracias a la interacción de las habilidades cognitivas explicitadas anteriormente con la instrucción intencional y la estimulación que proporciona el ambiente familiar (Selles Nohales & Martínez Giménez, 2008; Jiménez & O'Shanahan, 2008). Asimismo cuando un niño inicia el aprendizaje formal de la lectura, cuenta con un bagaje de habilidades fonológicas, semánticas y léxicas (Serrano, 2005), procedentes del lenguaje oral, que influyen en su desarrollo lector y que a la vez son retroalimentadas por la adquisición del lenguaje escrito.

Andrés et al. (2010) utilizan el concepto de contexto alfabetizador al referirse al conjunto de recursos y experiencias hogareñas relativas al contacto con la lectura y la escritura, en las que participa el niño durante sus años de edu-

cación preescolar. Estos autores al evaluar el contexto alfabetizador familiar de una muestra de 52 niños argentinos de 5 años, encontraron relaciones significativas entre el nivel educativo de los padres y la adquisición de habilidades prelectoras de los niños, consideradas en términos de conocimiento del material gráfico y de la conciencia lingüística (Andrés et al., 2010). Trabajos similares, realizados en poblaciones carenciadas, encontraron correlaciones entre diferentes variables del contexto alfabetizador; así aparecieron correlaciones moderadas entre las prácticas alfabetizadoras paternas y algunas características infantiles informadas por los padres en torno a experiencias de lectura (Querejeta, 2010). Piacente, Marder, Resches y Ledesma (2006) al comparar las características del contexto alfabetizador hogareño en familias en situación de pobreza y de familias de sectores socioeconómicos promedio, encontraron diferencias significativas entre las variables del contexto alfabetizador dependiendo del grupo.

El estudio de las variables prelectoras y en particular el contexto alfabetizador constituyen una buena herramienta para predecir futuras dificultades en el aprendizaje lector. Por tanto, la constatación de factores de riesgo en el aprendizaje de la lectura, antes de que comience la enseñanza formal, permite afrontar el problema desde una perspectiva preventiva y abordar una remediación más temprana (Alegria, 2010).

Los efectos de las habilidades prelectoras así como del contexto familiar alfabetizador en el inicio de la alfabetización, tienen implicaciones significativas para el desarrollo teórico y para las prácticas educativas relacionadas con la adquisición de la lectura. El objetivo de este trabajo es contribuir al conocimiento de estas relaciones, aportando nuevos datos empíricos sobre el inicio de la alfabetización, el desarrollo de las habilidades prelectoras, entendida en términos de alfabetización emergente y el contexto alfabetizador familiar.

Método

Participantes

La muestra estuvo integrada por 56 niños y niñas de educación inicial de entre 4 y 5 años de edad, de un colegio privado de nivel socioeconómico medio de la ciudad de

Colonia. Todos los participantes eran hispanohablantes, 24 eran niñas y 32 varones y los informantes del protocolo del Contexto Alfabetizador Familiar fueron representados por 53 madres y 3 padres.

Instrumentos

Contexto alfabetizador familiar. Se utilizó el protocolo autoadministrable de opción múltiple denominado “Evaluación del Contexto Alfabetizador Familiar” (Piacente, Querejeta, Marder & Resches, 2003), que posee 72 preguntas de múltiple opción y explora las siguientes áreas: Identificación del parentesco del informante con el niño, características del hogar, características del niño, características de los padres y hermanos y creencias y prácticas alfabetizadoras.

En este estudio se emplean 36 preguntas del protocolo original que se focalizan en el contexto alfabetizador, quedando 20 de ellas categorizadas en las siguientes áreas: 1. Disponibilidad de material que favorece la alfabetización. 2. Tiempo de lectura diaria de los padres 3. Motivación y producción infantil. 4. Prácticas alfabetizadoras. Los resultados se clasifican en tres niveles: favorecedor, intermedio y poco favorecedor.

Las restantes 16 preguntas identifican la lengua hablada en el hogar, la atribución de la responsabilidad de la enseñanza de la lectura a padres o maestros, los estudios realizados por los padres, disfrute de la actividad lectora y las visitas realizadas a bibliotecas.

Evaluación de las habilidades prelectoras

- *Evaluación del vocabulario.* Se utilizó el Test de vocabulario en imágenes Peabody (Dunn, Padilla & Lugo, 1986) que evalúa el nivel de vocabulario receptivo del sujeto y cuya fiabilidad es de $\alpha=.91$. La prueba consta de 125 ítems organizados en orden de dificultad en donde se le pide al niño que señale en una lámina, que se le presenta, la imagen de la palabras que el examinador le indica verbalmente.

- *Velocidad de Nominación.* Se utilizó la prueba *Rapid Automatized Naming Tests (RAN)* (Wolf & Denckla, 2003). Esta técnica evalúa la velocidad de nominación de letras, números, colores y objetos y se indica una fiabilidad de $\alpha=.81$. La prueba consta de cu-

tro tareas: serie de letras, serie de números, serie de colores y serie de objetos. Se le pide al sujeto, que nombre lo más rápido posible los estímulos de cada fila de izquierda a derecha y se contabiliza el tiempo de ejecución.

- *Prueba de evaluación del Conocimiento Fonológico.* Se utilizó la herramienta PSEFA (González, 1993), que consta de una prueba de identificación de sonidos formada por 13 pares de palabras, donde se debe identificar el sonido propuesto, y una prueba de omisión de sonidos de 6 pares de palabras donde se debe omitir el fonema inicial. Se puntúan los aciertos.

- *Evaluación de iniciación de la alfabetización.* Se utilizó el subtest Identificación de letras de la prueba PROLEC-R (Cuetos et al., 2007), en la que el niño debe identificar el nombre o sonido de 20 letras, que se le presentan. A los niños de 4 años se les presentaron las 20 letras en mayúscula. La fiabilidad es de $\alpha=.49$.

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de la gerencia del colegio para realizar la investigación, se procedió a evaluar a los participantes de forma individual, en dos sesiones de 40 minutos cada una durante el horario escolar, en una sala facilitada por el centro educativo para este fin. En la primera sesión se aplicaron las pruebas de evaluación del vocabulario y el subtest de Identificación de letras de la prueba PROLEC-R. En la segunda se hicieron las evaluaciones de velocidad de nominación y conocimiento fonológico.

El protocolo del Contexto Alfabetizador Familiar, junto con una carta de presentación, se entregó a los padres por medio del centro escolar, que debían devolverlo al docente del colegio, al finalizar.

Resultados

En relación al nivel de estudios de los padres, los resultados reflejan un promedio de 13,47 años de escolarización de las madres y de 12,79 años de los padres, siendo la media de ambos 13,1 y señalando, que tres madres y un padre no fueron escolarizados y seis no contestaron.

Con respecto al disfrute de la actividad lectora, el 73% de las madres informaron un nivel alto de disfrute de la lectura, frente a un 43% de los padres, un 18% de las madres

señalaron un nivel bajo de disfrute de la lectura, frente a un 35% de los padres y un 4% no disfrutaban en absoluto con la lectura al igual que un 7% de los padres. El 3% de las madres no contestaron.

Asimismo el 89% de los informantes piensan que los responsables de la enseñanza de la lectura son los padres y maestros, mientras que el 4% opina, que la responsabilidad recae solo en los padres y un 6% se la adjudica a los maestros (1% no contestó). El 45% de los padres no realizan visitas a bibliotecas con sus hijos, mientras el 41% cumple con esta rutina 1 o 2 veces al mes, el 5% 1 o 2 veces por semana y el 4% asiduamente (el 5% de los informantes no contestaron esta pregunta).

En la Tabla 1 se reflejan los puntajes promedio y la desviación estándar de las variables

del contexto alfabetizador, en las cuales se vislumbra que la mayoría de los hogares se encuentra dentro del rango favorecedor para la alfabetización en relación a la disponibilidad de material, tiempo de lectura de los padres, prácticas alfabetizadoras y motivación y producción del niño.

En la Tabla 2 se presentan las correlaciones entre las variables del contexto alfabetizador analizadas: disponibilidad del material de lectura, hábito de lectura de los padres, prácticas alfabetizadoras y motivación y producción del niño.

En la Tabla 3 se muestran las medias y las desviaciones estándar de los resultados de las pruebas de habilidades prelectoras (vocabulario, velocidad de nominación, identificación de sonido inicial, omisión de sonido inicial),

Tabla 1
Puntajes promedio y desviación estándar de las variables de contexto alfabetizador

Variables del contexto alfabetizador	Puntaje promedio (DS)
Disponibilidad del material	8.36 (0.99)
Hábitos lectores de los padres	3.31 (1.25)
Prácticas alfabetizadoras	18.91 (2.25)
Motivación y producción del niño	22.37 (2.00)

Tabla 2
Correlaciones entre las variables de contexto alfabetizador

	Disponibilidad del material	Hábitos de lectura de los padres	Prácticas alfabetizadoras	Motivación y producción del niño
Disponibilidad del material	1	.36**	.07	.16
Hábitos de lectura de los padres	.36**	1	.06	.07
Prácticas alfabetizadoras	.71	.06	1	.60**
Motivación y producción del niño	.16	.07	.60**	1

Tabla 3
Puntajes promedios y desviación estándar en las variables de habilidades prelectoras y reconocimiento de letras

Habilidades prelectoras	Media y desviación estándar
Omisión sonido inicial	8.74 (3.70)
Identificación de sonidos	1.69 (2.48)
Vocabulario	35.11 (13.32)
Velocidad de nominación	300.2 (99.64)
Reconocimiento de letras	11.84 (6.47)

así como de la medida de reconocimiento de letras, mientras en la Tabla 4 se presentan los análisis de las relaciones entre dichos resultados.

Como las variables elegidas no cumplen con los criterios necesarios para aplicar pruebas paramétricas, medido en términos de homocedasticidad (estadístico de Levene: $p<.05$) y normalidad (Prueba de Kolmogorov-Smirnov: $p<.05$) de los datos, se analizaron con estadística no paramétrica las correlaciones entre las variables del contexto alfabetizador y las habilidades prelectoras y el reconocimiento de letras (Tabla 5).

Por último, con el fin de poder evaluar el grado en que las variables del contexto alfabetizador podrían incidir en el inicio a la alfabetización de los niños participantes, medida a través del nivel de reconocimiento de letras, se utilizó el análisis discriminante. Se estableció

un criterio basado en centiles para diferenciar dos niveles de inicio a la alfabetización a partir de la prueba de reconocimiento de letras: un nivel bajo correspondiente a puntajes por debajo del percentil 30 y un nivel alto equivalente a resultados superiores a esta medida. Cada grupo se clasificó de acuerdo a las variables definidas como contexto alfabetizador: disponibilidad de materiales, hábitos de lectura de los padres, prácticas alfabetizadora, y motivación y producción de los niños. Se utilizó el método de selección de pasos con el fin de eliminar las variables que no contribuían a mejorar la clasificación, dejando eliminadas las medidas de Hábitos de lectura de los padres ($F, 0,164$); Disponibilidad de materiales ($F, 0,015$); Motivación y producción ($F, 8,081$), por presentar una alta colinealidad con las restantes variables. En la Tabla 6 se presentan las variables seleccionadas.

Tabla 4

Correlaciones entre las variables de las habilidades prelectoras y reconocimiento de letras

	Omisión sonido inicial	Identificación sonidos	Velocidad de nominación	Vocabulario	Reconocimiento de letras
Omisión sonido inicial	1	.57**	.60**	.23	.52**
Identificación sonidos	.57**	1	-.37*	.46**	.47**
Velocidad de nominación	-.61**	-.37**	1	-.28	-.60**
Vocabulario	.35**	.46**	-.28	1	.23
Reconocimiento de letras	.52**	.47**	-.60**	.23	1

Tabla 5

Resultados (Chi-cuadrado) de la prueba Kruskal-Wallis para las comparaciones entre las variables de contexto alfabetizador y las de habilidades prelectoras y reconocimiento de letras

	Omisión sonido inicial	Identificación sonidos	Velocidad de nominación	Vocabulario	Reconocimiento de letras
Disponibilidad del material	.42	1.87	.64	1.19	.13
Hábitos de lectura padres	.23	.62	3.90	1.20	.53
Prácticas alfabetizadoras	.77	.08	1.31	1.07	1.76
Motivación y producción del niño	.19	.09	.25	.45	1.54

Tabla 6

Variable seleccionada en el análisis discriminante siguiendo el análisis de selección por pasos

Introducidas	Lambda de Wilks	P
Prácticas alfabetizadoras	0,464	0,004

Los resultados de la clasificación final aparecen en la Tabla 7, en la cual se muestra que el 75% de los niños fueron clasificados exactamente en sus propios niveles de inicio de la alfabetización.

Tabla 7

Resultados de la clasificación terminado el análisis discriminante

Reconocimiento de letras	Pertenencia a grupos pronosticada		Total
	Alto	Bajo	
Alto	35	3	38
Bajo	11	7	18

Discusión

El presente estudio se propuso analizar las relaciones entre las habilidades prelectoras, el inicio de la alfabetización y el contexto familiar alfabetizador en una muestra de niños de educación inicial.

El análisis de las relaciones entre las variables prelectoras y con el reconocimiento de letras, que da muestra del inicio de la alfabetización, se comportan en el marco de los hallazgos de las investigaciones en psicología de la lectura. Los resultados en las pruebas que evalúan las habilidades metafonológicas correlacionan significativamente entre sí (.57) y con el reconocimiento de letras (.52 y .47), al igual que esta última con la velocidad de nominación (-.60). El reconocimiento de las letras indica el grado de conocimiento del principio alfabético, el que debe ser adquirido por los lectores principiantes para poder desarrollar los mecanismos de acceso léxico, lo que supone el desarrollo temprano de habilidades metafonológicas (Castells, 2009). Asimismo la velocidad de nominación, entendida como la capacidad de recuperación de códigos fonológicos desde la memoria a largo plazo para la pronunciación de letras, dígitos y palabras (De Jong & Van Der Leij, 1999), se vincula con la fluidez, velocidad y exactitud en la identificación de las palabras (Wimmer et al., 2000; Wolf & Bowers, 2000). La precisión y la velocidad con las que se identifican las palabras, se traduce en la automatización del acceso lector (Perfetti, 1992; Cuadro, 2010), permitiendo la liberación de recursos cognitivos, para aumentar la eficacia de los procesos cognitivos superiores implicados en

la comprensión (Lesgold, Resnick & Hammond, 1985; Perfetti, 1986; Britton & Graesser, 2014).

En el análisis del contexto familiar alfabetizador en general no aparecen diferencias significativas entre las variables consideradas. Este resultado se considera previsible, ya que los participantes eran niños pertenecientes a la misma institución educativa y de una misma localidad pequeña del interior del país. En su mayoría se trataba de hogares favorecedores de la alfabetización, mostrando una mayor diferencia en relación a dos prácticas alfabetizadoras: la edad de inicio de la lectura y la frecuencia de la lectura. A igual que en el estudio de Piacente et al. (2006) llama la atención la diferencia encontrada entre las prácticas alfabetizadoras y las producciones infantiles, sobre las que informan los padres. Este dato puede interpretarse como un sesgo de la deseabilidad social por parte de los padres.

Se observa un peso relativo mayor entre las prácticas alfabetizadoras y la motivación y producciones de los niños, coincidente con otros trabajos (Piacente et al., 2006; Burgues, Hecht & Loningan, 2002), pero no se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre las variables de contexto alfabetizador y las habilidades prelectoras, ni con la medida de reconocimiento de letras. Andrés et al. (2010) en un estudio similar identificaron que en los hogares, en los que los padres tienen mayores niveles de escolarización, se observaron mejores niveles de desempeño en habilidades prelectoras. Este dato se atribuye a que en estos hogares se ofrecen mayor cantidad de recursos y experiencias vinculadas a situaciones de lectura y escritura.

Las prácticas alfabetizadoras correlacionan positivamente y significativamente con la motivación y producción del niño (.60), de tal forma que la familia resulta un buen aliado en la estimulación por el gusto en la lectura. La motivación infantil ha sido objeto de especial interés tanto en lo que se refiere al desarrollo intrínseco del deleite lector como en la planificación de actividades que la dinamicen extrínsecamente. Cuando un niño está motivado, desde un punto de vista pedagógico, ya supone un estímulo positivo para su alfabetización (Quintanal, 2001).

Si se analizan los niveles de inicio de la alfabetización, en niños en una misma situación de escolarización, se observa que las prácticas alfabetizadoras muestran una buena discriminación.

nación de estos niveles. En el presente estudio, el análisis discriminante realizado, diferenciando niveles de inicio de la alfabetización a partir de la lectura de letras, indica que la función discriminante para caracterizar los niveles de inicio a la alfabetización es precisamente la variable prácticas alfabetizadoras. Como se ha señalado, diversos estudios muestran la importancia de las interacciones entre los padres y los hijos en momentos de lectura compartida, antes de que los niños inicien su aprendizaje formal del lenguaje escrito (Goddard, Durkin & Rutter, 1985; Jiménez & O'Shanahan, 2008).

Implicancias educativas se desprenden de este estudio al ratificar la importancia de las intervenciones alfabetizadoras tempranas en la educación infantil, que atiendan a las diferencias que se puedan dar en los hogares, en particular en cuanto a las prácticas alfabetizadoras. A su vez resulta relevante profundizar en el trabajo con los padres para que promuevan contextos alfabetizadores favorables.

Referencias

- Alegría C., & Corderó, C. (2000). *La familia, instrumento de prevención en la lectoescritura*. Valencia: Congreso Mundial de Lecto-escritura.
- Alegría, J., Carrillo, M., & Calvo, A. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Madrid: Santillana Servicios educativos.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.
- Alegría, J. (2010). Informe sobre las "buenas prácticas" relativas a la dislexia en los países de lengua española. Foro Mundial de la Dislexia. UNESCO. Paris, 3-5 febrero-2010.
- Andrés, M.L., Canet -Juric, R., Introzzi, I., & Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades prelectoras. *Revista semestral de Associacao Brasileira de Psicología Escolar e Educacional*, SP, 14 (1),139-148.
- Andrés, M.L., Urquijo, S., Navarro, J., & García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology* 3 (1), 129-140.
- Beltrán , S., & Téllez, J. (2002). *El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura*. Facultad de educación de la UNED. Madrid: Facultad de Educación UNED. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Jose_Tellez2/publication/264556525_El_papel_de_la_escuela_y_la_familia_en_la_animacion_y_el_aprendizaje_de_la_lectura/links/53e75d340cf2fb748721999e.pdf
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.
- Bravo, L. (1993). La Dislexia: cien años después. Investigación, Antecedentes históricos y definiciones. *Psyké*, 2, 95-105.
- Britton, B.; Graesser, A. (2014). *Models of Understanding*. NY: Psychology Press.
- Burgues, S.R., Hecht, S.A., & Loringan, C.J., (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study, *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48.
- Cuadro, A. (2010). *La lectura y sus dificultades. Dislexia Evolutiva*. Montevideo: Grupo Magró.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R*. Madrid: Tea ediciones.
- Cunningham, A.C. & Stanovich, K.E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Education Psychology*, 28, 733-740.
- De Jong, P. & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 91, 450-476.
- Defior, S. (2008). *Jornadas de Intervencion Psicopedagogicas - 2º Ciclo: Lectura y Conciencia Fonológica*. Montevideo: Facultad de Psicología. Universidad Católica del Uruguay.
- Dickinson, D. & Newman, S. (2006). *Handbook of Early Literacy Developmen, Volume 2*. New York: The Guilford Press.
- Dunn, L.M., Padilla, E.R. & Lugo, D.E. (1986). *Test de Vocabulario de Imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Goddard, M., Durkin, K. & Rutter, D.R. (1985). The semantic focus of maternal speech: A comment on Ninio and Bruner. *Journal of Child Language*, 12, 209-213.
- González, M. J. (1993). *Estudio evolutivo del aprendizaje de la lectura: Análisis causal de la influencia de variables de desarrollo fonológico y psicolingüístico y de variables contextuales con niños normales y con dificultades de aprendizaje, de cinco a ocho años*. (Tesis doctoral) S.P.I.C.U.M. Universidad de Málaga.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psykhé* 12, 63-79.
- Herrera, L. (2002). *Tesis Doctoral. Fonología y música en Educación infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight: Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, vol. 30 n° 1, 39-54.
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Universidad de la Laguna, España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Lesgold, A.M.;Resnick, L., & Hammond, K. (1985). Learning to read: A longitudinal study of word skill development in two curricula. En E. Mackinnon y T. Walter (Eds.), *Reading research: Advances In Theory And Practice*, (Vol IV), New York: Academic Press.

- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Perfetti, C.A. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 11-21.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P.B. Gough, L.C Ehri & R. Treiman (Eds.) *Reading acquisition* (pp.145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piacente T, Querejeta , M, Marder, S,y Resches (2003). *Evaluación del Contexto Alfabetizador*. La Plata: Comisión de Investigaciones Científicas.
- 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*, 21(1), 61-88.
- Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. *Orientación y Sociedad*, 10, 1-24.
- Quintanal Diaz, J. (2001). *Los primeros pasos en la lectura*. Universidad complutense de Madrid. Madrid: C.E.S Don Bosco.
- Samuelson, S., & Lundberg, I. (2003) . The impact of environmental factor son components of Reading and dyslexia. *Annals of Dyslexia* 46, 201-217.
- Selles Nohales, P., & Martínez Giménez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. Bordón: *Revista de Orientación Pedagógica* 60(3),113-129.
- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español: el papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica* 2(2), 13-34.
- Stanovich, K.E. (1988). The right wrong places to look for the cognitive locus in reading disability. *Annals of Dyslexia*. 38, 154-177.
- Whitehurst, G. & Lonigan, Ch. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Wimmer,H, Mayringer ,H. & Landerl, K. (2000). The doubledeficityhypothesis and difficulties in learnin to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 668-680.
- Wolf., M. & Bowers, P. (2000) Naming-Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: An Introduction to the Special Issue on the Double Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*. July/August, 322-324.
- Wolf, M. & Denckla, M. (2003) *Rapid Automatized Naming Tests*. Greenville, SC: Super Duper.

Para citar este artículo:

Cuadro, A., & Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas* 9(1): 7 - 14

Recibido: 12/2014

Revisado: 02/2015

Aceptado: 03/2015