



---

**Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

**IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL  
LENGUAJE, LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN FAMILIAS  
COSTARRICENSES**

IDENTIFYING LANGUAGE- AND LITERACY-RELATED PRACTICES  
IN COSTARICAN FAMILIES

Volumen 7, Número 3  
pp. 1-15

Este número se publicó el 15 de diciembre 2007

Silvia Romero Contreras  
Melisa Arias  
María del Mar Chavarría

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL LENGUAJE, LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN FAMILIAS COSTARRICENSES IDENTIFYING LANGUAGE-AND LITERACY-RELATED PRACTICES IN COSTARICAN FAMILIES

Silvia Romero Contreras<sup>1</sup>  
Melisa Arias<sup>2</sup>  
María del Mar Chavarría<sup>3</sup>

**Resumen:** Se aplicó la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF, Romero-Contreras, 2006) que indaga las prácticas y actitudes de la familia en relación con el lenguaje, la lectura y la escritura en el hogar, las aspiraciones educativas de los padres para sus hijas e hijos y las características socioculturales de las familias, a las madres o padres de familia de alrededor de 200 niñas y niños que cursaban kinder. Se visitó en su hogar a una submuestra de 20 familias para observar la interacción de las madres o los padres con sus hijas e hijos en actividades con y sin materiales de lectura y escritura proporcionados por las investigadoras. Se evaluaron las habilidades lingüísticas y prelectoras de las alumnas y los alumnos.

Los resultados indican que las prácticas familiares de lenguaje, lectura y escritura no corresponden con las expectativas de la educación moderna para apoyar el desarrollo de las alumnas y los alumnos; no obstante, las familias tienen altas expectativas educativas para sus hijas e hijos. Se encontró una tendencia de las familias con mejor nivel socio-económico a contar con más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y prelector de sus hijas e hijos. Los resultados sugieren un desfase entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela que se agudiza en la medida en que el nivel socio-económico de la familia es menos favorable.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN Y FAMILIA/ ALFABETIZACIÓN EMERGENTE/ PRÁCTICAS DE LENGUAJE Y LECTURA/

**Abstract:** The Family Environment Survey -Encuesta sobre Ambiente Familiar, EAF (Romero-Contreras, 2006), which investigates language- and literacy-related family practices, educational aspirations and sociocultural characteristics, was administered to around 200 Costarrican families with kindergarten children. Home visits were conducted in a subsample of 20 families to observe parent-child interaction with literacy and non literacy researcher-provided materials. Children's linguistic and emergent literacy abilities were assessed.

Results indicate that language- and literacy-related family practices do not match the expectations of modern schooling; nevertheless, families hold high educational expectations for their children. Families with higher socio-economic status, within the sample, appeared to have better resources to support children's language and emergent literacy development. Results suggest a mismatch between the culture of the home and the culture of the school which is more acute in lower SES families.

**Key words:** EDUCATION AND FAMILY/ EMERGENT LITERACY/ LANGUAGE & LITERACY PRACTICES/

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Harvard, Maestra en Educación por la Universidad de Harvard, Maestra en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México) y Licenciada en Educación Especial por la Universidad de las Américas (México). Actualmente Profesora-Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Asesora del Programa Amigos del Aprendizaje (ADA) de Costa Rica. Correo electrónico: [romerosil@gmail.com](mailto:romerosil@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Latina de Costa Rica. Maestría en Psicopedagogía, UNED. Coordinadora General, de Amigos del Aprendizaje, Costa Rica. Correo electrónico: [melarias@racsa.co.cr](mailto:melarias@racsa.co.cr)

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología, Universidad de Costa Rica. Colaboradora de ADA. Correo electrónico: [mariadelmcr@yahoo.com](mailto:mariadelmcr@yahoo.com)

**Artículo recibido:** 15 de octubre, 2007

**Aprobado:** 12 de diciembre, 2007

## Introducción

Las familias tienen una influencia determinante en el éxito educativo de sus hijas e hijos, no obstante los educadores y tomadores de decisiones no siempre consideran esta influencia en toda su complejidad. Se suele dar por hecho que todos los niños y las niñas entran a la escuela listos de igual manera para aprender. Sin embargo, cabe preguntarse:

- ¿Qué pasa cuando no sucede así?
- ¿Qué sucede cuando existen diferencias importantes entre las expectativas que las familias tienen en relación con el éxito escolar de sus hijas e hijos y su capacidad para apoyar su desarrollo?
- ¿Cuál es el ambiente lingüístico y de lectura en el que crecen las niñas y los niños que provienen de familias costarricenses de escasos recursos y qué nos dice este ambiente sobre su preparación para aprender en los primeros años de la escuela?
- ¿De qué manera pueden los educadores y los tomadores de decisiones usar esta información para mejorar las oportunidades de aprendizaje de las niñas y los niños?

Estas y otras preguntas son abordadas mediante una investigación con familias costarricenses de escasos recursos, con hijas e hijos que asisten a jardines infantiles públicos. El análisis de los datos y las conclusiones derivadas de este estudio apuntan a la importancia de tomar en consideración el ambiente familiar para contribuir al mejoramiento de los resultados de las y los estudiantes que actualmente están en las aulas, con la intención de formar futuros adultos con los niveles de comprensión oral y lectura suficientemente altos para poder integrarse en una sociedad global de conocimiento.

En esta investigación participaron cerca de 200 familias cuyos hijos e hijas asisten a jardines infantiles del área metropolitana de San José, participantes en el Proyecto Amigos del Aprendizaje (ADA). ADA es una organización sin fines de lucro que busca mejorar las oportunidades educativas de las niñas y los niños, a través de un proyecto de desarrollo profesional para educadores de escuelas públicas desde el ciclo de transición hasta tercer grado. Para su realización, ADA cuenta con un convenio cooperativo con el Ministerio de Educación Pública y una colaboración con investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, además de asesores nacionales.

## **Referentes teóricos: La relación entre educación, ambiente familiar y el aprendizaje**

Las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico, necesarias para convertirse en lector y escritor, son cruciales para el éxito escolar y la participación activa a futuro como ciudadanas y ciudadanos en una sociedad de conocimiento (Rutter, 1985; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001). En la medida en que las alumnas y los alumnos se expresen con coherencia y claridad en forma hablada y escrita, y logren comprender en forma precisa y productiva los mensajes que otros les expresan, tendrán mayor éxito escolar y a lo largo de sus vidas.

Con frecuencia se piensa en estas capacidades de manera simplista. Por ejemplo, se cree que las capacidades expresivas y comprensivas se desarrollan en forma "semiautomática", y que basta con un contacto cotidiano con el lenguaje oral para que se desarrollen las capacidades lingüísticas. De la misma forma, se tiende a pensar que una instrucción que permite al alumnado descifrar las palabras de un texto es suficiente para que se desarrollen las capacidades de un lector (Seda-Santana, 2000). Estos supuestos se evidencian en el hecho de que a nivel internacional apenas recientemente se están incluyendo en los currículos de la educación básica contenidos relacionados con la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la producción de textos. Desafortunadamente, estos contenidos y las prácticas de enseñanza no siempre corresponden con la forma en que estos procesos se desarrollan ni con las necesidades de las alumnas y los alumnos.

La educación que se ofrece en los países de América Latina se caracteriza por su desigualdad. Las y los estudiantes de regiones rurales y urbano-marginadas no logran niveles de competencia adecuados en las áreas de comunicación, lenguaje, matemáticas y el manejo de nuevas tecnologías, y no desarrollan suficientemente sus habilidades de pensamiento crítico (de Moura Castro, Navarro, Wolff, & Carnoy, 2000). Esto tiene efectos en un amplio sector de la población de Costa Rica, donde la distribución del ingreso ha mostrado una mayor desigualdad en los años recientes, ya que sólo el 20% de la población de mayores recursos económicos ha experimentado un incremento en sus ingresos, mientras que para el resto, sus ingresos han disminuido (Garnier, 2006). En la década de los 90, las trabajadoras y los trabajadores de la región latinoamericana contaban sólo con 5.2 años de escolaridad en promedio, mientras que los de la región asiática contaban con un

promedio de escolaridad de 7 años; esto representa una desventaja para la competencia laboral en el mundo globalizado (de Moura Castro *et al.*, 2000). Una de las prioridades señaladas por el Banco Interamericano de Desarrollo para los países de América Latina es el fortalecimiento de la educación que se dirige a la primera infancia para contribuir al abatimiento de la repitencia y la deserción escolar (de Moura Castro *et al.*, 2000). En Costa Rica, el fenómeno de la repitencia es todavía preocupante, pues a partir de los datos del cohorte de 1990 (MEP, 2004, pp. 27, 41 y 57) se deduce que las niñas y los niños que ingresaron al sistema escolar en 1990 repitieron 6.5 años en promedio en su trayectoria desde el inicio de la primaria hasta el final de la secundaria.

En Costa Rica, el Ministro de Educación, Leonardo Garnier, ha señalado que el país requiere un esfuerzo especial para lograr que las alumnas y los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento lógico y particularmente habilidades de lenguaje (Garnier, 2006). El conocimiento actual sobre cómo desarrollan las personas sus capacidades de lenguaje oral, lectura y escritura nos demuestra que se trata de procesos complejos fuertemente determinados por los usos que la cultura hace de estos medios de comunicación (Bereiter & Scardamalia, 1987; Reder, 1994; Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1991; Snow, Dickinson, & Tabors, n/d; Street, 1993). Dicho de otra forma, las capacidades que el alumnado logre desarrollar en la escuela están, en buena medida, determinadas por la importancia que su medio socio-cultural les otorgue a los actos lingüísticos, de lectura y de escritura y por los actos particulares o prácticas culturalmente validadas en sus familias y en sus comunidades.

En los países industrializados, se han preocupado mucho por estudiar cómo formar adultos con niveles de comprensión oral y lectura suficientemente altos para poder integrarse en una sociedad global de conocimiento. Entre otras estrategias, se ha encontrado que la buena formación inicial de las alumnas y los alumnos puede prevenir el fenómeno de repitencia y, en consecuencia, la deserción escolar (Gentry, 2005; Hanson & Farrell, 1995; Xue & Meisels, 2004). En este contexto, comprender la relación hogar–escuela ha sido crucial para mejorar la probabilidad de éxito escolar en las niñas y los niños de escasos recursos. En general, se ha encontrado que los apoyos familiares más efectivos para favorecer el desarrollo de capacidades iniciales de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico son: (1) las actividades compartidas (adulto-niño/a) que involucran la lengua oral y escrita como: interacciones verbales extensas (ej. narración y explicación) y lectura compartida de cuentos

u otros textos para lectores infantiles; (2) el acceso a materiales impresos desde la infancia; (3) las actitudes positivas de los adultos hacia las actividades de lectura y escritura (Guthrie & Greaney, 1991; Snow, 1995; Sulzby & Teale, 1991; Tabors, Snow, & Dickinson, 2001).

En los países de América Latina el rendimiento en lenguaje y lectura suele ser bajo en general (Infante, 2000; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003). Entre otros factores, tras esta estadística existe una gran variación lingüística y cultural (Gaskins, 1999; LeVine, 2003; Richman, Miller, & LeVine, 1992; Rogoff, Mistry, Göncü, & Mosier, 1993) que regularmente no es tomada en cuenta en el diseño del currículo ni en su implementación. Es decir, suele establecerse un criterio general que, de alguna manera, supone una cultura genérica, con frecuencia lejana de la realidad latinoamericana. Según el Ministro de Educación, a menudo las alumnas y los alumnos no le encuentran sentido a lo que la escuela les enseña; para algunos, los contenidos son muy difíciles y para otros, lo que la escuela les ofrece carece de sentido, lo que revela "falta de calidad y de relevancia del proceso educativo" (Garnier, 2006).

## **Metodología**

En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación realizada con familias costarricenses, que responden a la necesidad de enriquecer la práctica docente y la política educativa con mayor conocimiento sobre las características de la cultura familiar en cuanto a las prácticas relacionadas con la lengua oral y la lengua escrita.

Para la obtención de los datos se diseñó la *Encuesta sobre Ambiente Familiar* (EAF) que se aplica a las madres o padres de familia e indaga sobre sus prácticas lingüísticas y de lectura en el hogar, sus actitudes hacia el lenguaje oral y escrito, y sus características socioculturales. La información obtenida por medio de la EAF se complementó con observaciones en el hogar a un subgrupo de 20 de las familias encuestadas. En las observaciones se les solicitó a los padres o madres de familia que interactuaran con su hija o hijo realizando diversas actividades con materiales de lectura, escritura y juego proporcionados por las investigadoras. Finalmente, la información obtenida acerca de las prácticas familiares se comparó con las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico de las alumnas y los alumnos, las cuales se midieron a través de

pruebas estandarizadas ampliamente usadas en el ambiente académico, y desarrolladas o adaptadas para población hispana (ver Tabla 1).

---

Tabla 1. Habilidades lingüísticas y prelectoras evaluadas e instrumentos.

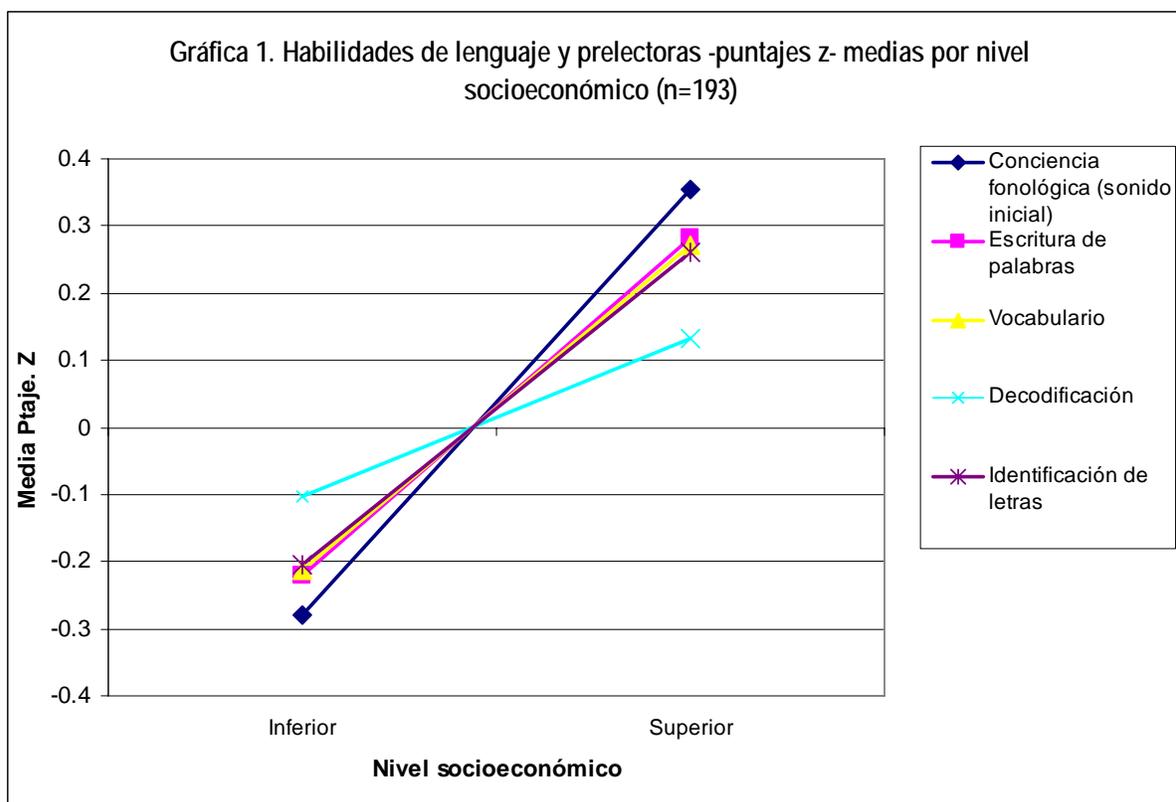
---

- Conciencia Fonológica: sonido inicial (Wagner, Torgesen, & Rashotte, n/d)
  - Escritura de palabras (Escamilla, Andrade, Basurto, & Ruiz, 1996)
  - Vocabulario (Woodcock, 1991)
- 
- Identificación de letras (Escamilla et al., 1996)
  - Decodificación (Woodcock, 1991)
  - Conocimiento sobre el texto (Escamilla et al., 1996)
  - Conciencia Fonológica: segmentación en sílabas (Jiménez & Ortiz, 2001)

Se espera que los resultados que aquí se presentan sirvan para informar y sensibilizar a educadores y tomadores de decisiones para que consideren las características socioculturales y las prácticas de lenguaje y lectura en el diseño curricular y en su implementación de tal forma que la escuela sirva mejor a las alumnas y los alumnos, y sus familias.

## Resultados y Discusión

Se estimó un indicador del nivel socioeconómico de las familias participantes, considerando sus condiciones de vida y el nivel educativo de algunos de sus miembros, en una escala de 0 a 39 puntos. La muestra se dividió en dos grupos: nivel socioeconómico inferior (0 a 17 puntos) y superior (18 a 39 puntos). Este indicador se relacionó con las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico del alumnado, encontrándose asociaciones positivas y significativas con cinco de las siete medidas utilizadas (ver Gráfica 1).



En la Gráfica 1, en el eje vertical aparecen las medias de las puntuaciones obtenidas por en las pruebas empleadas. Para poder comparar las pruebas, los puntajes se convirtieron a una escala común –puntajes z– cuya media es cero. El eje horizontal corresponde al nivel socioeconómico. En el extremo izquierdo aparecen las medias obtenidas por el grupo de nivel socioeconómico inferior y en el extremo derecho las medias del grupo de nivel socioeconómico superior.

La mayor diferencia se observó en la habilidad de identificar palabras con un sonido inicial común (Conciencia Fonológica), en tanto que la habilidad lectura de palabras (Decodificación) mostró la diferencia menos notable. Estos resultados indican que las alumnas y los alumnos que provienen de familias con un nivel socioeconómico más favorable, logran un mejor desarrollo de capacidades de lenguaje y prelectoras que sus pares que provienen de familias de nivel socioeconómico menos favorable. Ante esta situación, es muy importante que el centro educativo cuente con mecanismos para compensar las diferencias socioculturales del alumnado.

Por otra parte, se identificaron las prácticas de comunicación y lenguaje y se encontró que: (1) las familias ofrecen principalmente apoyo para la formación de hábitos escolares, pues en una alta proporción las madres y los padres reportaron "hacer la tarea" con sus hijas e hijos cuando tienen tiempo libre para pasarlo con ellos; (2) sólo alrededor de la mitad de las familias apoyan el desarrollo del lenguaje de las niñas y los niños jugando o conversando con ellos de manera frecuente; (3) los apoyos como leer cuentos y realizar actividades de expresión gráfica, tales como: dibujar, hacer garabatos u otros signos de expresión gráfica inicial, que son prácticas ampliamente recomendadas para motivar y facilitar el desarrollo de futuros lectores y escritores, se ofrecen en menos de dos de cada 10 familias (ver Tabla 2).

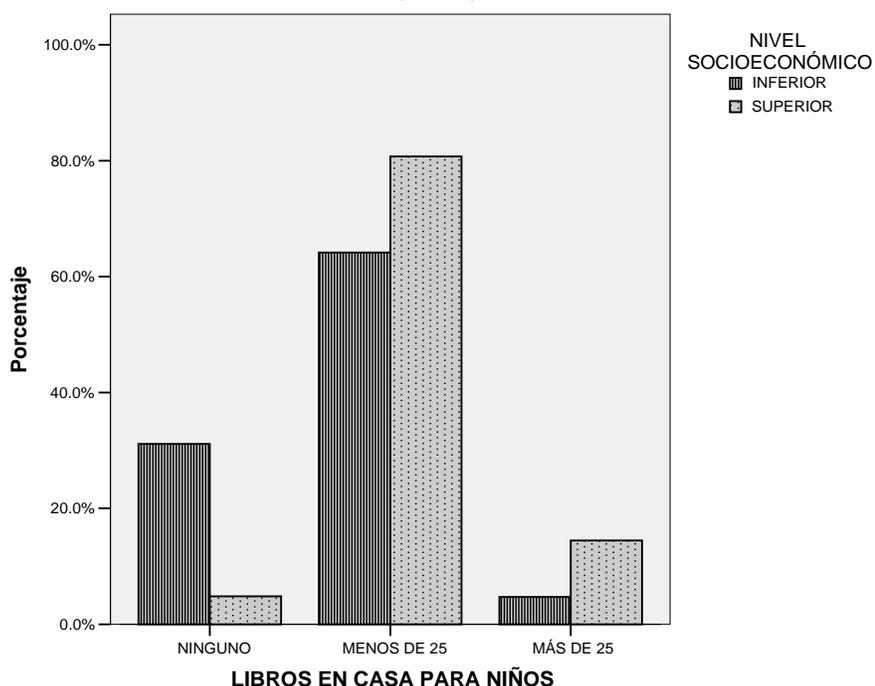
Tabla 2. Prácticas de lenguaje y alfabetización de las familias encuestadas (n=193)

Cuando usted (madre, padre o tutor) tiene tiempo libre para compartir con el/la estudiante, ¿qué hacen?...	SI %
Hacemos tarea	68
Conversamos	55
Jugamos	50
Vemos la TV	46
Le doy colores y papel para que pinte	29
Salimos a dar un paseo	22
Le digo que haga su tarea	19
Le saco juguetes para que juegue solo	16
Le leo un cuento	15
Dibujamos	12
Le doy un libro para que lo vea	11
Le prendo la TV para que la vea	7

También se indagó sobre el acervo de libros en la familia. Sabemos que en el nivel internacional, y principalmente en los países industrializados y de Europa del este, la mayoría de las familias con hijas o hijos en edad escolar tiene al menos 25 libros para lectores infantiles en el hogar (Mullis et al., 2003; NCES, 2000). En esta muestra, siete de cada 10 familias no cuentan con esa cantidad de libros –sean para niñas y niños o para adultos- y en nueve de cada 10 no cuentan con 25 libros para lectores infantiles, lo cual representa una desventaja para el aprovechamiento escolar. Esta condición incluso se

agudiza en las familias de menores recursos, pues el análisis por nivel socioeconómico (ver Gráfica 2) reveló que en más del 30% de los hogares menos favorecidos no hay ningún libro para lectores infantiles.

**Gráfica 2. Acervo de libros para niños en casa por nivel socioeconómico (n=193)**



Leer cuentos a la niñez es una de las actividades de soporte para el lenguaje y la lectura con efectos más importantes y duraderos (Beals, De Temple, & Dickinson, 1994; Commission on Reading, 1985; Roach & Snow, 2000). La lectura de cuentos que incluye comentarios que conectan la historia con las experiencias de la niña o del niño tiene efectos aún más positivos en el desarrollo de las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico (Beals et al., 1994).

La calidad de la lectura de cuentos se analizó a través de observación directa en una submuestra de 20 familias y se encontró que: (1) la actividad de lectura de cuentos se realizó en poco tiempo; los pares adulto-niño/a vieron/leyeron los cuentos (de más de 10 páginas) en menos de dos minutos; (2) cuando hubo texto, éste no siempre se leyó; con frecuencia

solo se miró el libro sin hacer más comentarios; (3) los escasos comentarios se centraron en lo que pasaba en el libro y muy rara vez se hicieron conexiones con la experiencia o los conocimientos previos del alumno/a; (4) con frecuencia el adulto hizo preguntas sobre lo que el niño o la niña ya sabía (Ej: A: ¿Qué es? N: un ratón); (5) no se usó el texto para familiarizar al menor con las características y la función de los libros y la escritura, por ejemplo, no se hicieron referencias al título o al autor, a la organización de la historia o a las convenciones de la escritura.

Las familias fueron cuestionadas sobre sus aspiraciones y expectativas educativas para sus hijas e hijos. Prácticamente la totalidad de las familias (96%) indicó desear que sus hijas o hijos estudien hasta nivel medio superior o superior (i.e. bachillerato o universidad), que se aficionen a la lectura y que aprendan a escribir cuentos. Este altísimo nivel de aspiraciones no es congruente con el apoyo que las familias brindan.

Las prácticas familiares reportadas y observadas, en general, no incluyeron formas de interacción que apoyen la preparación del alumnado para acceder a la lectura y escritura, tal y como se conceptualiza esta preparación en la enseñanza moderna. De hecho, algunas prácticas evidencian desconocimiento o ideas desactualizadas sobre el desarrollo infantil. Por ejemplo, hacer preguntas sobre lo que ya se sabe parece responder a la creencia de que para aprender basta con repetir. No usar los textos para acercar a las niñas y los niños a la lengua escrita, es un indicador de que las familias piensan que la escritura se aprende en la escuela y/o que las y los preescolares son muy pequeños para experimentar la expresión gráfica (evolución progresiva de un sistema de dibujos, garabatos y letras con la que las niñas y los niños inician su exploración a la escritura convencional). En esta misma línea, dedicar menos de dos minutos a la actividad propuesta de leer o ver libros con la alumna o el alumno, sugiere que en la familia se valora poco la lectura, o bien que se piensa que los niños y las niñas podrían aburrirse con esta actividad.

La disonancia entre las aspiraciones educativas de las madres y los padres, y los escasos apoyos que brindan para el desarrollo de las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico de sus hijas e hijos, ponen de manifiesto que la cultura del hogar y la escuela son muy diferentes. Algunas de las posibles explicaciones de estas diferencias son: la baja escolaridad de las madres y los padres; la presencia de experiencias paternas y/o maternas limitadas, negativas o poco gratificantes en lectura y escritura; el desconocimiento

del potencial del hogar para promover el desarrollo infantil y de cómo explotarlo; la falta de orientación e información, por parte de la escuela, a las familias sobre las tendencias modernas en la educación (i.e. para educar no basta con "repetir"); la ausencia de difusión en los medios masivos de comunicación (TV, radio, periódicos y revistas de circulación generalizada) sobre lo que pasa en las aulas y las escuelas.

Esta realidad hace necesario que la escuela tome un papel activo para apoyar al alumnado y a sus familias en forma más efectiva. Algunas de las medidas que la escuela puede tomar son: (1) conocer los antecedentes socio-culturales del alumnado y sus familias; (2) compensar las diferencias entre ambientes familiares, ofreciendo educación diferenciada para que todo el alumnado acceda a experiencias enriquecedoras de lenguaje, comunicación y pensamiento crítico que favorezcan, por ejemplo, su futura capacidad lectora; (3) favorecer experiencias positivas y enriquecedoras con libros en la escuela y el hogar, involucrando a las madres y los padres de familia; (4) proporcionar orientación a las familias, especialmente a las de bajo nivel socioeconómico, respecto de las demandas escolares; (5) ofrecer información y formación a las madres y los padres sobre desarrollo infantil y cómo promoverlo en el hogar; (6) implementar programas que promuevan el desarrollo de la comunicación, el lenguaje y el pensamiento crítico desde el jardín infantil, el grado previo a primer grado, donde se registra la tasa más alta de repitencia en la primaria en Costa Rica.

## **Conclusiones**

Este estudio demuestra que las niñas y los niños no ingresan a la escuela habiendo desarrollado las mismas habilidades cognitivas para enfrentar los aprendizajes escolares. Las competencias del alumnado se correlacionaron con un indicador del nivel socioeconómico, mostrando que los alumnos y las alumnas que provienen de familias más favorecidas lograrán aprender más fácilmente que aquellos que provienen de ambientes familiares menos favorables. Esta situación es un reto para los educadores y los tomadores de decisiones que desean proporcionar las mismas oportunidades educativas a todo el alumnado. En otros países, la creación de pequeños grupos de instrucción al interior del aula, basados en los niveles de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, junto con estrategias de atención individualizada para el alumnado que muestra algún retraso, han mostrado ser estrategias efectivas para aumentar las probabilidades de éxito escolar.

Además, el estudio indica que hay una brecha amplia entre las expectativas de las madres y los padres con respecto a los logros educativos de sus hijas e hijos, y su capacidad para apoyar esos logros. Mientras que la mayoría de las familias espera que sus hijas e hijos concluyan sus estudios de bachillerato, y les gustaría que se graduaran de una universidad, los apoyos que les ofrecen en cuanto a las prácticas de lenguaje y lectura, son claramente insuficientes. En estas condiciones, el alumnado es más vulnerable a tener bajo rendimiento, repetir algún grado y, probablemente, a desertar antes de concluir su educación básica.

Una de las principales implicaciones de esta investigación es la necesidad de establecer mecanismos bidireccionales de comunicación entre la escuela y el hogar. Este tipo de comunicación debe orientarse a promover una mayor cercanía del sistema escolar con las necesidades de las familias. La brecha hogar-escuela sólo podrá irse cerrando en la medida en que los centros escolares conozcan mejor a las familias de los estudiantes que atienden. Las familias necesitan estar más y mejor informadas acerca de las expectativas y las prácticas escolares, así como de los avances de la educación moderna. La experiencia internacional demuestra que cuando la escuela y la familia trabajan de manera más coordinada y se hacen esfuerzos por alinear las expectativas de ambos ambientes, mediante talleres, cursos y foros de participación, se consiguen resultados positivos y de efecto duradero (Kagıtcıbası, 2002).

### **Agradecimientos**

Agradecemos el apoyo brindado por las escuelas, los profesores, los alumnos y los padres participantes.

Este trabajo se realizó con el financiamiento de diversas instituciones: CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México), ADA (Amigos del Aprendizaje, Costa Rica) y la Fundación México en Harvard.

### **Referencias**

Beals, Diane E., De Temple, Jeanne M., & Dickinson, David K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. En David K. Dickinson (Ed.), **Bridges to literacy. Children, families and schools** (pp. 19-42). Oxford: Blackwell Publishers.

- Bereiter, Carl, & Scardamalia, Marlene. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. **Curriculum Inquiry**, 17(1), 9-30.
- Commission on Reading. (1985). **Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading**. Washington, D.C.: Commission on Reading, National Academy of Education.
- de Moura Castro, Claudio, Navarro, Juan Carlos, Wolff, Laurence, & Carnoy, Martin. (2000). **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe**. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 10 de diciembre 2006, de <http://www.iadb.org/sds/doc/EDU-113S.pdf>.
- Escamilla, Kathy, Andrade, Ana María, Basurto, Amelia G., & Ruiz, Olivia A. (1996). **Spanish reconstruction of an observation survey, a Bilingual test: Instrumento de Observación de los Logros de Lecto-Escritura Inicial**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Garnier, Leonardo. (2006). **Costa Rica frente al mundo: ¿a medio camino?** Recuperado el 10 de diciembre 2006, de <http://costarica.capitalfinanciero.com/accesolibre/tribuna/leonardogarnier.pdf#search=%22costa%20rica%20frente%20al%20mundo%20a%20medio%20camino%22>
- Gaskins, Suzanne. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. En Artin Göncü (Ed.), **Children's engagement in the world. Sociocultural perspectives** (pp. 25-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gentry, J. Richard. (2005). Introduction: Timing of literacy instruction can spell success. **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, 21(2), 109-111.
- Guthrie, John T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), **Handbook of reading research** (Vol. II, pp. 68-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanson, Ralph A. A., & Farrell, Donna. (1995). The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten. **Reading Research Quarterly**, 30(4), 908-933.
- Infante, María Isabel. (2000). **Alfabetismo funcional en siete países de América Latina**. Santiago: UNESCO-Santiago. Recuperado el 3 de agosto 2006, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>
- Kagitcibasi, Cigdem. (2002). Psychology and human competence development. **Applied Psychology: An International Review**, 51(1), 5-22.
- Jiménez, Juan E., & Ortíz, Rosario. (2001). **Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención**. Madrid: Síntesis.
- LeVine, Robert A. (2003). Maternal schooling and early child development in Mexico. Introduction. En Robert A. LeVine (Ed.), **Childhood socialization: Comparative studies of parenting, learning and educational change**. *CERC Studies in*

*Comparative Education* 12 (pp. 231-235). Hong Kong: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong.

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2004). **Eficiencia del sistema educativo costarricense. Análisis de la Cohorte 1990**. San José: MEP.

Mullis, Ina V. S., Martin, Michael. O., Gonzalez, Eugene J., & Kennedy, Ann M. (2003). **PIRLS 2001 international report. IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries**. Boston, MA: International Study Center, Lynch School of Education Boston College.

National Center for Education Statistics [NCES]. (2000). **America's kindergartners** (No. NCES 2000-070 by Kristin Denton, Elvira Germino-Hausken. Project officer, Jerry West). Washington, D. C.: U. S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Recuperado el 01 de febrero 2006, de <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000070.pdf>.

Reder, Stephen. (1994). Practice-engagement theory: A sociocultural approach to literacy across languages and cultures. En Bernardo M. Ferdman, Rose-Marie Weber & Arnulfo G. Ramírez (Eds.), **Literacy across languages and cultures** (pp. 33-74). Albany, NY: State University of New York.

Richman, Amy L., Miller, Patrice M., & LeVine, Robert A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. **Developmental Psychology**, 28(4), 614-621.

Roach, Kevin A., & Snow, Catherine E. (2000, April). **What predicts 4th grade reading comprehension?** Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Rogoff, Barbara, Mistry, Jayanthi, Göncü, Artin, & Mosier, Christine. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. With an afterword by Pablo Chavajay; and commentary by Shirley Brice Heath. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 58 (8, Serial 236).

Romero-Contreras, Silvia. (2006). **Measuring language- and literacy-related practices in low-SES Costa Rican families: Research instruments and results**. Tesis de Doctorado, Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, MA.

Rutter, Michael. (1985). Family and school influences on cognitive development. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 26(5), 683-704.

Seda-Santana, Ileana. (2000). Literacy research in Latin America: Context, characteristics and applications. En Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, David Pearson & Rebecca Barr (Eds.), **Handbook of reading research** (Vol. III, pp. 41-52). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, Catherine E. (1995). Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences and necessary causes. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), **Handbook of child language** (pp. 180-193). Cambridge, MA: Blackwell.

- Snow, Catherine E., Barnes, Wendy S., Chandler, Jean, Goodman, Irene F., & Hemphill, Lowry. (1991). **Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, Catherine E., Dickinson, David K., & Tabors, Patton O. (s.f.). **The home-school study of language and literacy development**. Recuperado el 31 de enero 2006, de <http://www.gse.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- Snow, Catherine E., Tabors, Patton O., & Dickinson, David K. (2001). Language development in the preschool years. En David K. Dickinson & Patton O Tabors (Eds.), **Beginning literacy with language. Young children learning at home and school**. (pp. 1-25). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Street, Brian V. (1993). Introduction: The new literacy studies. En Brian V. Street (Ed.), **Cross-cultural approaches to literacy** (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sulzby, Elizabeth, & Teale, William H. (1991). Emergent literacy. En Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal & P. David Pearson (Eds.), **Handbook of reading research** (Vol. II, pp. 727-757). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabors, Patton O., Snow, Catherine E., & Dickinson, David K. (2001). Homes and schools together. Supporting language and literacy development. En D. K. Dickinson & Patton O. Tabors (Eds.), **Beginning literacy with language. Young children learning at home and at school** (pp. 313-334). Baltimore: Paul Brookes, Pub. Co.
- Wagner, Richard K., Torgesen, Joseph K., & Rashotte, Carol. (s.f.). **Spanish Phonological Test**. Austin: Pro-ed.
- Woodcock, Richard W. (1991). **Woodcock Language Proficiency Battery, Revised**. Itasca, IL: Riverside.
- Xue, Yange & Meisels, Samuel J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the early childhood longitudinal study-- kindergarten class of 1998-1999. **American Educational Research Journal**, 41(1), 191-229.