

## DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DE LA LECTOESCRITURA

---

# El rol de los padres en fomentar el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en niños pequeños

Catherine S. Tamis-LeMonda, PhD, Eileen T. Rodriguez, PhD

New York University, EE.UU.

Marzo 2008, Éd. rév.

### Introducción

Durante los primeros años de vida, los(as) niños(as) experimentan grandes cambios de desarrollo en una variedad de dominios. En particular, la incorporación del "lenguaje formal" es uno de los logros más anunciados del desarrollo temprano. El lenguaje permite a los(as) niños(as) compartir significados con otras personas, y participar en el aprendizaje cultural de una manera sin precedentes. Además, el lenguaje es fundamental para la preparación y el logro escolar de los niños(as). Por estas razones, se ha dedicado una gran cantidad de investigación a comprender los factores socio-contextuales que apoyan el lenguaje y aprendizaje temprano del(a) niño(a). Este trabajo también es fundamental para los(as) profesionales, educadores(as) y responsables de políticas que buscan promover resultados de desarrollo positivos en los(as) niños(as) pequeños(as).

## **Materia**

Los académicos del desarrollo, se han interesado durante mucho tiempo en documentar las experiencias sociales que ayudan a explicar la variación intra e intergrupala en el lenguaje y el aprendizaje tempranos de los(as) niños(as).<sup>1,2</sup> Este trabajo está anclado en los escritos de académicos como Bruner<sup>3,4</sup> y Vygotsky,<sup>5</sup> quien postuló que el aprendizaje ocurre en un contexto sociocultural en el cual las personas adultas y cuidadoras apoyan o "andamian" a los(as) niños(as) pequeños(as) a niveles más altos de pensamiento y de actuar. Según este punto de vista, los(as) niños(as) que experimentan estimulaciones tempranas en su desarrollo, sensibles y cognitivas en los entornos del hogar, están en una ventaja en el proceso de aprendizaje.

## **Problemática**

La investigación sobre los factores que promueven el crecimiento positivo del lenguaje y el aprendizaje en los(as) niños(as) pequeños(as) es fundamental para abordar las brechas de logro que existen en niños(as) de diferentes orígenes étnicos, lingüísticos, raciales y socioeconómicos. Los(as) niños(as) entran a la escuela con diferentes niveles de habilidades y estas diferencias iniciales a menudo afectan subsecuentemente el desarrollo cognitivo y del lenguaje, la alfabetización y el rendimiento académico.<sup>6,7,8</sup> Los(as) niños(as) que presentan retrasos al inicio de la escolarización corren el riesgo de tener dificultades académicas tempranas y también son más vulnerables a experimentar la repetición de grado, la nivelación en educación especial y el fracaso para completar la escuela secundaria.<sup>9,10,11</sup>

Estos retrasos son particularmente evidentes en los(as) niños(as) que viven en la pobreza. Los(as) niños(as) de hogares de bajos ingresos se quedan atrás que sus pares en las destrezas del lenguaje desde el principio,<sup>2,12</sup> y se ha demostrado que desarrollan vocabularios a tasas más lentas que sus pares de hogares económicamente más favorecidos.<sup>7</sup> Los vocabularios receptivos y productivos más restringidos, a su vez, predicen las dificultades posteriores de lectura y ortografía de los(as) niños(as) en la escuela.<sup>8,13</sup>

## **Contexto de la investigación**

Los perfiles demográficos de las minorías y las poblaciones de inmigrantes en los EE.UU. y Canadá han cambiado dramáticamente en la última década- un cambio que ha generado investigaciones sobre las disparidades generalizadas que existen en la preparación escolar de los(as) niños(as),

en los ámbitos étnicos, raciales y socioeconómicos.<sup>14-18</sup> Puesto que las disparidades en el aprendizaje existen antes del kindergarten; tanto las personas que investigan como los(as) profesionales que trabajan con infancia tratan de entender el papel del ambiente familiar de los(as) niños(as) en el proceso de aprendizaje.<sup>19-23</sup>

## **Preguntas directrices**

La encuesta sobre el papel del entorno familiar en el lenguaje y el aprendizaje de los(as) niños(as) pequeños(as) se puede clasificar en dos grandes preguntas:

1. *¿Qué aspectos de la crianza de los(as) hijos(as) son importantes para el lenguaje y aprendizaje temprano y por qué?*
2. *¿Qué factores permiten a los padres y las madres proporcionar un ambiente de apoyo a sus hijos(as) pequeños(as)?*

## **Resultados recientes de la investigación**

*¿Qué aspectos de la crianza de los(as) hijos(as) son importantes y por qué?*

Se han destacado tres aspectos de la crianza de los(as) hijos(as) como elementos centrales del lenguaje y aprendizaje temprano: (1) la frecuencia de la participación de los(as) niños(as) en actividades de aprendizaje de rutina (por ejemplo, lectura compartida, narración de cuentos); (2) la calidad del compromiso entre la persona que cuida y el(a) niño(a) (por ejemplo, la estimulación cognitiva de los(as) padres/madres y la sensibilidad y capacidad de respuesta); y (3) la provisión de materiales de aprendizaje adecuados para la edad (por ejemplo, libros y juguetes).<sup>24</sup>

La participación temprana y consistente en las actividades de aprendizaje de rutina, como la lectura compartida de libros, la narración de cuentos y la enseñanza sobre las letras del alfabeto, proporcionan a los(as) niños(as) una base crítica para el aprendizaje temprano, el crecimiento del lenguaje y la alfabetización emergente.<sup>25-28</sup> Las actividades proporcionan a los(as) niños(as) pequeños(as) una estructura familiar para interpretar los comportamientos y el lenguaje de los demás, anticipando la secuencia temporal de los acontecimientos y extrayendo inferencias de nuevas experiencias.<sup>29,30</sup> Asimismo, la participación en las actividades de aprendizaje amplía el vocabulario de los(as) niños(as) y el conocimiento conceptual.<sup>31</sup> En particular, compartir la lectura de libros como historias orales, para facilitar el crecimiento del vocabulario de los(as) niños(as)

pequeños(as), las habilidades fonológicas, la impresión del concepto de conocimiento y las actitudes positivas hacia la alfabetización<sup>25,27,32-35</sup>

Una plétora de estudios también indican que la calidad de las interacciones padre/madre-personas cuidadora juega un papel formativo en el lenguaje y aprendizaje temprano de los(as) niños(as). De hecho, la cantidad y estilo de lenguaje que usan los padres y las madres al conversar con sus hijos(as) es uno de los predictores más fuertes de la adquisición temprana del lenguaje de los(as) niños(as). Los(as) niños(as) se benefician de la exposición al habla de las personas adultas que es variada y rica en información acerca de objetos y eventos en el medio ambiente.<sup>7,36,37</sup> Además, los padres y las madres que responden de manera adecuada a las iniciativas verbales y exploratorias de sus hijos(as) pequeños(as) ( a través de preguntas y descripciones verbales ) tienden a tener hijos(as) con lenguaje receptivo y productivo más avanzado, conciencia fonológica y comprensión de cuentos.<sup>38-41</sup>

Por último, se ha demostrado que la provisión de materiales de aprendizaje (por ejemplo, libros y juguetes que facilitan el aprendizaje) apoya el crecimiento y el aprendizaje del lenguaje de los(as) niños(as) pequeños(as).<sup>42-44</sup> Los materiales didácticos ofrecen oportunidades para intercambios entre las personas que cuidan y niños(as) sobre objetos y acciones concretas, como cuando un(a) padre/madre con su niño(a) pretenden cocinar una comida. En tales casos, los materiales sirven como un vehículo para intercambios comunicativos alrededor de un tema compartido de conversación. Específicamente, se ha demostrado que la exposición a los juguetes permite el juego simbólico y que el apoyo al desarrollo de habilidades motrices finas se relaciona con las habilidades tempranas del lenguaje receptivo de los(as) niños(as), la motivación intrínseca y los enfoques positivos del aprendizaje.<sup>45,46</sup> Además, a sus vocabularios receptivos y expresivos, y a sus habilidades de lectura precoz.<sup>26,27</sup>

### *¿Qué factores predicen la crianza positiva?*

Las personas que investigan coinciden en que la crianza positiva se multiplica por las características tanto de padres/madres e hijos(as). En cuanto a las características de padres y madres, se ha demostrado que la edad, la educación, el ingreso y la raza/etnia (por citar algunos) se relacionan con los tres aspectos de la crianza analizados anteriormente. Por ejemplo, en comparación las madres mayores en relación con las que son adolescentes, estas últimas muestran niveles más bajos de estimulación verbal y participación, mas interrupciones y el habla materna es menos variada y compleja<sup>47,48</sup> Las madres con menos años de educación leen menos a

sus hijos(as)<sup>25,49</sup> A su vez, la educación de los padres y las madres se relaciona con el ingreso de los hogares: la pobreza, y la pobreza persistente, están fuertemente asociadas con entornos menos estimulantes, lo que afecta la cantidad y la calidad de sus interacciones verbales con sus hijos(as),<sup>51</sup> y cuando viven en la pobreza tienen niños(as) que corren el riesgo de sufrir dificultades cognitivas, académicas y socioemocionales.<sup>52,53</sup> Por último, las madres hispanas y afroamericanas son en promedio menos propensas a leer a sus hijos(as), que las madres blancas y las no hispánicas 54 y las familias hispanoparlantes tienen menos libros para niños(as) disponibles en el hogar en comparación a otras familias no hispánicas.<sup>25</sup> Estas conclusiones raciales y étnicas probablemente se explican por las diferencias en los recursos de la familia entre los grupos, ya que el estatus de minoría suele estar asociado con diversos riesgos sociodemográficos.

Las características del(a) niño(a), como el género y el orden de nacimiento ( dos de muchos ejemplos), también se han vinculado a las mediciones tempranas de lenguaje y aprendizaje. Por ejemplo, las niñas tienden a tener una ligera ventaja sobre los niños en las primeras etapas del desarrollo del vocabulario,<sup>55-57</sup> y los estudios han documentado que las familias pasan mucho más tiempo en actividades relacionadas con la alfabetización de las niñas, que con los niños.<sup>58</sup> Los primogénitos tienen vocabularios ligeramente más grandes en promedio que sus pares que nacen después.<sup>59</sup> Además, las madres difieren en su lenguaje, compromiso y capacidad de respuesta hacia sus hijos(as) primogénitos(as) y posteriores hijos(as), con aportaciones favorables a los primeros.<sup>60</sup>

### **Brechas de la investigación**

A la luz de la evidencia de que los(as) niños(as) que provienen de contextos de bajos ingresos y pertenecientes a minorías, tienen una mayor vulnerabilidad a presentar retrasos en el lenguaje y el aprendizaje en la entrada a la escuela, se necesita trabajo adicional para entender por qué existen estas diferencias y cómo apoyar mejor a los padres y las madres en su provisión de ambientes de hogares estimulantes para sus hijos(as). La investigación futura debe investigar las formas en que múltiples aspectos del entorno de aprendizaje en el hogar contribuyen conjuntamente a los resultados del desarrollo en los(as) niños(as). Además, los estudios sobre "preparación escolar" deben comenzar en las primeras etapas de la infancia, ya que este es el período en que se desarrollan los fundamentos del lenguaje y el desarrollo del conocimiento. A este respecto, la investigación sobre el desarrollo del lenguaje y la preparación escolar de los(as) niños(as) de hogares de minorías lingüísticas debe centrarse en cómo las experiencias de

lenguaje dentro y fuera del hogar contribuyen conjuntamente a la competencia de los(as) niños(as), tanto en inglés, como en su lengua materna. Por último, la mayor parte de la investigación sobre el contexto social del lenguaje y el aprendizaje de los(as) niños(as) se centra en las interacciones de los(as) niños(as) con las madres. Sin embargo, por las ricas redes sociales que forman los entornos de bebés y niños(as) pequeños(as), los estudios futuros deberían examinar las oportunidades de alfabetización ofrecidas por múltiples factores de los mundos sociales incluyendo padres, hermanos(as), miembros de la familia extendida y personas que proveen de cuidado infantil.

## **Conclusiones**

Existe evidencia irrefutable de la importancia del lenguaje y el aprendizaje temprano de los(as) niños(as) para la preparación, el compromiso y el desempeño de la escuela posteriormente. Las experiencias de los(as) niños(as) en el hogar son fundamentales para el desarrollo temprano del lenguaje y el aprendizaje. En particular, tres aspectos del entorno de alfabetización en el hogar promueven la formulación y el lenguaje de los(as) niños(as): actividades de aprendizaje (por ejemplo, lectura diaria de libros), la calidad de la dedicación de los padres y las madres (por ejemplo, capacidad de respuesta) y los materiales de aprendizaje (libros y juguetes adecuados para la edad de los niños). Además, los padres y las madres con más recursos (por ejemplo, educación, ingresos) tienen mejor capacitación para proporcionar experiencias positivas de aprendizaje para sus hijos(as) pequeños(as). Por último, los(as) niños(as) también desempeñan un papel clave en sus propias experiencias de aprendizaje, como lo demuestran los vínculos entre las características del(a) niño(a) y los comportamientos parentales. Los(as) niños(as) afectan a sus padres y madres y viceversa, por lo tanto, es fundamental reconocer la naturaleza transaccional de las primeras experiencias de lenguaje y aprendizaje de los(as) niños(as).<sup>61</sup>

## **Implicancias**

La investigación sobre los entornos de aprendizaje temprano de los(as) niños(as) es relevante para quienes formulan políticas, educadores(as) y profesionales que buscan promover el desarrollo del lenguaje positivo y el aprendizaje de los(as) niños(as) pequeños(as). La intervención y los esfuerzos preventivos deben dirigirse a múltiples aspectos del primer lenguaje y al ambiente de aprendizaje de los(as) niños(as), incluyendo el apoyo a los padres y las madres en la provisión de actividades de alfabetización, compromisos sensibles y responsivos, y materiales apropiados para la edad que facilitan el aprendizaje. Por otra parte, estos esfuerzos deben comenzar

temprano en el desarrollo, ya que es probable que los(as) niños(as) se beneficien más de entornos de hogares que apoyan durante los primeros años formativos de rápido crecimiento y aprendizaje.

<sup>22,26,63</sup> En definitiva, las intervenciones con los padres y las madres que apuntan a apoyar el aprendizaje de los(as) niños(as) deben atender al contexto cultural del desarrollo temprano, cuando trabajan con padres y madres de diferentes orígenes y también considerar el contexto social más amplio de la crianza de los(as) hijos(as) atendiendo a las barreras creadas por la pobreza y la baja educación de los padres y las madres.

## Referencias

1. Burns MS, Griffin P, Snow CE, eds. *Starting out Right: A Guide to Promoting children's Reading Success. Specific Recommendations from America's Leading Researchers on How To Help Children Become Successful Readers*. Washington, DC: National Academy Press; 1999.
2. Hoff E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 2003;74(3):1368-1378.
3. Bruner JS. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language* 1975;2(1): 1-19.
4. Bruner J. *Child's Talk: Learning to use Language*. New York, NY: Norton; 1983
5. Vygotsky LS. *Myshlenie i rech'*. [Thought and language]. Cambridge, MA: MIT Press; 1962.
6. Dickinson DK. *Bridges to Literacy: Children, Families, and Schools*. Cambridge, MA: Blackwell; 1994.
7. Hart B, Risley T. *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1995.
8. Snow CE, Porche MV, Patton ED, Tabors PO, Harris SR. *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 2007.
9. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
10. Kaufman P, Alt MN, Chapman CD. *Dropout Rates in the United States: 2001. Statistical Analysis Report NCES 2005-046*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 2004.
11. Lee VE, Burkam DT. *Inequity at the Starting Gate: Social Background differences in Achievement as Children Begin School*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 2002.
12. Nord CW, Lennon J, Liu B, Chandler K. *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy: 1993 and 1999*. *Education Statistics Quarterly* 2000;2(1):19-27.
13. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brook-Guns J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 2007;43(3):1428-1446.
14. Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. *America's Children: Key National Indicators of Well-Being, 2005*. Washington, DC: Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics; 2009.
15. Ferguson HB, Bovaird S, Mueller MP. The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health* 2007;12(8):701-706.

16. KewalRamani A, Gilbertson L, Fox M, Provasnik S. *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities* (NCES 2007-039). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education; 2007.
17. Rouse CE, Brooks-Gunn J, McLanahan S, eds. School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children* 2005;15(1):1-195.
18. Thomas EM. *Readiness to Learn at School among five-year-old Children in Canada*. Catalogue No. 89-599-MIE. No. 004. Ottawa, ON: Statistics Canada.
19. Beals DE, DeTemple JM, Dickinson DK. Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In: Dickinson DK, ed. *Bridges to literacy: Children, Families, and Schools*. Cambridge, MA: Blackwell; 1994:19-40.
20. Chall JS, Jacobs VA, Baldwin LE. *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.
21. Dickinson DK, DeTemple J. Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly* 1998;13(2):241-261
22. Shonkoff J, Phillips D. *From Neurons to Neighborhoods*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
23. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In: Neuman SB, Dickinson DK, eds. *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: Guilford Press; 2003:11-29.
24. Rodriguez ET, Tamis-LeMonda CS, Spellmann ME, Pan BA, Raikes H, Lugo-Gil J, Luze G. The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*. In press.
25. Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development* 2006;77(4):924-953.
26. Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):427-440.
27. Senechal M, LeFevre JA, Hudson E, Lawson P. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 1996;88(3):520-536.
28. Snow CE, Dickinson DK. Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language* 1990;10(29):87-103.
29. Nelson K. How children represent knowledge of their world in and out of language. In: Siegler RS, ed. *Children's Thinking: What Develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1978:255-273.
30. Nelson K. *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1986.
31. Bloom L. Language acquisition in its developmental context. In: Damon W, ed. *Handbook of Child Psychology*. 5<sup>th</sup> ed. New York, NY: J. Wiley; 1998:309-370. Kuhn D, Siegler RS, eds. Cognition, perception, and language; vol 2.
32. DeBaryshe BD. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language* 1993;20(2):455-462.
33. Dickinson DK, Tabors PO. Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education* 1991;6(1):30-46
34. Lyytinen P, Laasko M, Poikkeus A. Parental contributions to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education* 1998;13(3):297-308.

35. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 1994;30(1):73-87.
36. Evans GW, Maxwell LE, Hart B. Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology* 1999;35(4):1020-1023.
37. Weizman ZO, Snow CE. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology* 2001;37(2):265-279.
38. Beals DE, DeTemple JM. Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook* 1993;42:207-215.
39. Hann DM, Osofsky JD, Culp AM. Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal* 1996;17(4): 302-209.
40. Silven M, Niemi P, Voeten M. Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds? *Cognitive Development* 2002;17(1): 1133-1155.
41. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Baumwell L. Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development* 2001;72(3): 748-767.
42. Neuman SB, Roskos K. Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1): 95-122.
43. Senechal M, LeFevre JA, Thomas E, Daley K. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 1998;33(1):96-116.
44. Tabors PO, Roach KA, Snow CE. Home language and literacy environment: Final results. In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brookes;2001:111-138.
45. Tomopoulos S, Dreyer BP, Tamis-LeMonda C, Flynn V, Rovira I, Tineo W, Mendelsohn AL. Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics* 2006;6(2):72-78.
46. Gottfried AE, Fleming JS, Gottfried AW. Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development* 1998;69(5):1448-1460.
47. Keown LJ, Woodward LJ, Field J. Language development of pre-school children born to teenage mothers. *Infant and Child Development* 2001;10(3):129-145.
48. Whiteside-Mansell L, Pope SK, Bradley RH. Patterns of parenting behavior in young mothers. *Family Relations* 1996;45(3):273-281.
49. Scarborough HS, Dobrich W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review* 1994;14(3):245-302.
50. Rowe ML, Pan BA, Ayoub C. Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice* 2005;5(3):259-283.
51. Garrett P, Ng'andu N, Ferron J. Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development* 1994;65(2):331-345.
52. Brooks-Gunn J, Duncan GJ. The effects of poverty on children. *The Future of Children* 1997;7(2):55-71.
53. Smith JR, Brooks-Gunn J, Klebanov PK. The consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In: Duncan GJ, Brooks-Gunn J, eds. *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage; 1997: 132-189.
54. Yarosz DJ, Barnett WS. Who reads to young children? Identifying predictors of reading of family reading activities. *Reading Psychology* 2001;22(1):67-81.

55. Bornstein MH, Haynes OM, Painter KM. Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language* 1998;25(2):367-393.
56. Fenson L, Dale PS, Reznick JS, Bates E, Thal DJ, Pethick SJ. *Variability in Early Communicative Development*. Chicago, IL: Chigago Press; 1994. Monographs of the Society for Research in Child Development; vol 5(59).
57. Pan BA, Rowe ML, Singer J, Snow CE. Maternal correlates of toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development* 2005;76(4):763–782.
58. Teale WH. Home background and young children’s literacy development. In: Teale WH, Sulzby E, eds. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.;1986:173-206.
59. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children’s language experience and language development. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(4):603-631.
60. Bornstein MH. Parenting Infants. In: Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting*. 2<sup>nd</sup> ed., Mahwah, NJ: Erlbaum Associates; 2002:3-44. Children and parenting; vol 1.
61. Sameroff AJ, Fiese BH. Models of development and developmental risk. In: Zeanah CH Jr., ed. *Handbook of Infant Mental Health*. 2<sup>nd</sup> ed. New York, NY: Guilford Press; 2005:3-19.
62. Tamis-LeMonda CS, Cristofaro TN, Rodriguez ET, Bornstein MH. Early language development: Social influences in the first years of life. In: Balter L, Tamis-LeMonda CS, eds. *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York, NY: Psychology Press, 2006:79-108.
63. Hirsh-Pasek K, Burchinal M. Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting language and academic outcomes with variable- and person-centered approaches. *Merrill-Palmer Quarterly* 2006;52(3):449-485.

**Nota:**

\* Documento financiado por el Consejo Canadiense de Aprendizaje - Early Childhood Learning Knowledge Center.