

Efecto de variables socioambientales sobre habilidades de conciencia fonológica en nivel inicial

Effect of socio-environmental variables on kindergarteners' phonological awareness skills

Yanina Canales Jara¹

Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET) Argentina
lic.canalesyanina@gmail.com

Resumen:

Estudios que analizan las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en escolares provenientes de distintos entornos socioeconómicos sugieren que estas diferencias están relacionadas con el nivel de alfabetización del entorno familiar y social en el que crecen (Borzzone et al. 2005). Los objetivos del trabajo son indagar si existen diferencias lingüísticas en las habilidades de conciencia fonológica de identificación de rima y fonema inicial, segmentación de sílabas e integración de sonidos, en niños de Nivel Inicial de la provincia de Mendoza de distintos entornos socioeconómicos y determinar si las mismas se originan en las variables socioambientales nivel educativo (NE) y nivel socioeconómico (NSE) del hogar. Se evaluaron durante un ciclo lectivo 170 niños de 4 y de 5 años de jardines urbanos (U) (n=83) y jardines urbano-marginales (UM) (n=87). El NE de los padres se calculó según datos de los registros escolares y el NSE según datos del INDEC 2008. Los análisis de varianza mostraron, por un lado, un efecto significativo de la edad en las habilidades de conciencia fonológica evaluadas, dado que los niños de 5 años evidenciaron un nivel de respuesta superior a la de los niños de 4 años. Y, por otro lado, en ambas variables

¹ Recibido: 17.09.2020 | Aceptado: 27.10.2020

socioambientales se observó un efecto significativo de la zona de procedencia: el NE de niños que asisten a Jardines U fue superior al de los niños que asisten a jardines UM; y también el NSE de niños provenientes de jardines U fue superior al de los niños provenientes de jardines UM.

Palabras clave: variables socioambientales, conciencia fonológica, jardines urbanos y urbano-marginales.

Abstract:

Studies that analyze the linguistic differences related to the literacy process in schoolchildren from different socio-economic levels, suggest that they are related to the literacy level of the family and social environment in which children grow up (Borzzone et al. 2005). The objectives of the work are: to investigate if there are linguistic differences in phonological awareness skills such as: identification of rhyme and initial phoneme, segmentation of syllables in words and integration of sounds, in children of Initial Level of the province of Mendoza, of urban public gardens (U) and urban marginal gardens (UM), and determine if the origin of these differences are due to the socio-environmental variables, educational level (NE) and socioeconomic level (SES) of the household. During the school year (2016), 170 schoolchildren aged 4 and 5, of both sexes, from U (n = 83) and UM (n = 87) kindergartens were evaluated. The NE of the parents was calculated according to data from the school records and the SES according to data from INDEC 2008. The ANOVA showed, on the one hand, a significant effect of age on the phonological awareness skills evaluated, the 5-year-old children having a response level higher than 4-year-olds. And on the other hand, for both socio-environmental variables a significant effect of the area of origin was observed: the NE of children who attend U Gardens was higher than that of children who attend UM gardens; in addition, the SES of children from U gardens was higher than that of children from UM gardens.

Keywords: socio-environmental variables, phonological awareness, urban and urban marginal gardens.

Introducción

Evaluar habilidades lingüísticas consideradas componentes críticos del aprendizaje inicial de la lectura en el inicio de la escolaridad es una

herramienta de detección de casos en situación de riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura (e. g. Catts, Fey, Zhang y Tomblin 2001). Los estudios que analizan las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en niños y niñas provenientes de distintos niveles socioeconómicos sugieren que las mismas están relacionadas con el nivel de alfabetización del entorno familiar y social en el que crecen los niños (Borzzone, Rosemberg, Diuk 2005; Amado 2005; Dickinson y Tabors 2001).

Numerosas investigaciones demuestran que existen diferencias en el nivel de habilidades lingüísticas de acuerdo con el entorno en el que crecen los niños: durante el proceso de aprendizaje inicial de la lectura los niños de nivel socioeconómico (NSE) bajo tienden a experimentar dificultades en una proporción mayor que los niños de otros sectores sociales. En un estudio realizado en niños argentinos de 8 y 11 años de estrato socioeconómico medio y bajo representados por escuelas urbanas y urbano-marginales, se encontraron efectos significativos del estrato socioeconómico y de la edad sobre las tareas cognitivas evaluadas: lenguaje, atención y memoria (Filippetti 2012). En otro estudio llevado a cabo en Mendoza en niños provenientes de escuelas urbanas y urbano-marginales solo se evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos en los niños de 5 años, no así en los de 4 (Canales y Porta 2020). Otro estudio encontró que los niños de estrato socioeconómico bajo, al ingresar a la educación primaria, presentan un desempeño inferior al esperado con respecto a las habilidades lingüísticas (Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo 2007). De este modo, las diferencias en el uso del lenguaje en función del estrato socioeconómico de la familia influirían en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño desde edades muy tempranas y previas al inicio de la escolaridad. (Ghiglione, Filippetti, Manucci y Apaz 2011).

Así mismo, algunos datos referentes al progreso de la esfera lingüística de los niños indican que el desempeño logrado en la edad escolar está en

correspondencia con el tipo de crianza en edades tempranas y con la estimulación general recibida en el hogar. Las investigaciones demuestran que los niños preescolares de padres con un nivel educativo bajo poseen menor desarrollo de vocabulario y de habilidades lingüísticas en general (e.g. Galicia, Sánchez, Pavón y Peña 2009). Los niños procedentes de entornos menos favorecidos conocen dos veces menos palabras que niños de entornos más favorecidos (Hart y Risley 1995). Un estudio realizado en escolares mendocinos de 4 y 5 años, que relaciona el nivel educativo y socioeconómico del hogar con habilidades lingüísticas consideradas precursoras del aprendizaje de la lectura, evidenció correlaciones positivas y significativas del nivel socioeconómico y educativo con el vocabulario y el conocimiento del nombre y sonido de la letra (Canales y Porta 2016).

Es por ello que los objetivos del presente trabajo son indagar si existen diferencias lingüísticas en las habilidades de conciencia fonológica de identificación de rima y fonema inicial, segmentación de sílabas e integración de sonidos, en niños de Nivel Inicial de la provincia de Mendoza de distintos entornos socioeconómicos y determinar si las mismas se originan en las variables socioambientales nivel educativo (NE) y nivel socioeconómico (NSE) del hogar. Se evaluaron, durante un ciclo lectivo, 170 niños de 4 y de 5 años de jardines urbanos y urbano-marginales.

Marco teórico

El modelo contextual de Bronfenbrenner (1995) ofrece un marco teórico adecuado para comprender cómo factores contextuales tales como el nivel socioeconómico o educativo familiar se relacionan con las habilidades cognitivas que desarrolla el niño previo al inicio de la escolaridad y de la adquisición de la lectura. El mismo sostiene que la persona en desarrollo se encuentra rodeada de una serie de sistemas complejos que interactúan entre sí: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. En el *microsistema* se distinguen factores internos y externos. Los primeros aluden a las estrategias cognitivas de identificación de palabras y a los mecanismos neurológicos intervinientes.

Desde esta perspectiva, en el aprendizaje lingüístico inicial los factores externos están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño o niña; es decir, la estructura social próxima en la que se inicia su proceso de socialización. Tres dimensiones hogareñas revisten importancia para la adquisición de la lectura: el nivel académico de los padres y el ambiente literario. Por otra parte, en el *mesosistema* incluimos las instituciones y agentes que –al interactuar con la niñez– facilitan el aprendizaje lingüístico inicial. Entre ellos destacamos la escuela, las creencias del docente, sus estrategias de interacción verbal, el currículum y el ambiente literario áulico. Finalmente, como variables integrantes del *exosistema* y del *macrosistema*, se toman en cuenta aspectos socioculturales tales como el nivel socioeconómico familiar, la transparencia del idioma y las políticas educativas implementadas para la enseñanza de la lectura (Porta e Ison 2011).

En el mismo sentido, existe literatura que habla de un contexto alfabetizador hogareño haciendo referencia a las características y prácticas específicas de las familias de estratos bajos que pueden afectar el éxito escolar de los niños, como por ejemplo la frecuencia de lectura al niño, la edad en que comenzaron a leerle, la cantidad de minutos que le leyeron el día anterior, la cantidad de libros que hay en la casa, la frecuencia con la que el niño pide que le lean, la frecuencia con que el niño mira libros en forma independiente, la frecuencia de visitas a librerías y bibliotecas, los hábitos de lectura de los propios cuidadores, así como el monto de placer que estos últimos obtienen de dicha actividad (Piacente, Marder, Resches y Ledesma 2006). Autores como Burgess, Hecht y Lonigan (2002) distinguen el contexto alfabetizador pasivo del contexto alfabetizador activo. El contexto alfabetizador pasivo se refiere a los recursos del hogar y las actividades que incluyen el uso del lenguaje escrito por parte de los adultos del entorno. Estas características hacen posible que los niños atraviesen por experiencias que les permiten observar a sus progenitores en actividades cotidianas de lectura y escritura. Aquí el énfasis sobre el papel que juega el contexto está puesto en el rol del *aprendizaje indirecto a través de modelos*, en relación con el impacto que pudieran tener sobre

el desarrollo de habilidades y conocimientos infantiles. Por su parte, el contexto alfabetizador activo comprende los 'esfuerzos parentales que comprometen al niño en actividades que promueven la alfabetización o el desarrollo del lenguaje, como la lectura compartida de libros infantiles, tareas de dibujo o escritura conjunta y esfuerzos de instrucción directa' (Piacente, Marder, Resches y Ledesma 2006:65).

Por otro lado, las investigaciones realizadas en el campo de las neurociencias y la educación ponen en evidencia la influencia del contexto tanto en los aprendizajes como en el cerebro, que cambia con la experiencia, es altamente plástico, trabaja en red y conecta la nueva información con la ya existente; por lo tanto, es indiscutible la importancia de la atención temprana en los períodos de alta plasticidad para influir desde el contexto en el cerebro. Según Ratazzi (2015), la neuroplasticidad es la expresión de la maleabilidad del cerebro, que se va adaptando al ambiente y tiene la posibilidad de establecer nuevas conexiones y funciones. Luego, Nelson, Thomas y de Haan (2006) señalan que hay un período de sobreproducción de conexiones que va seguido de una fase en la que las conexiones sinápticas más activas se fortalecen, mientras que las menos activas se debilitan y desaparecen (en Marder y Borzone 2016). Solo durante la infancia existen periodos críticos para el desarrollo, por lo que las experiencias tempranas influirán en el desarrollo de las diferentes capacidades, y en forma deficitaria, en niños que viven en contextos con bajo nivel socioeconómico debido a las circunstancias ambientales de la pobreza.

1. La Conciencia Fonológica como principal predictor de la lectura

La conciencia fonológica (CF) consiste en la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, la habilidad auditiva para reconocer, identificar y manipular unidades fonológicas del lenguaje hablado. Se la conceptualiza como una habilidad metalingüística, siendo esta "la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado" (Tunmer y Herriman 1984, en

Giménez y Ortiz 1999:23) y que puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje: sintáctico (consciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

No constituye una entidad homogénea, sino que evidencia diferentes niveles desde dos interpretaciones: la primera interpretación sugiere que los niveles de CF se establecen según la dificultad de las tareas que dependen de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria requeridas. Se distinguen entre tareas de clasificación o emparejamiento y tareas de segmentación. En la segunda interpretación, la CF se refiere a la consciencia de diferentes unidades lingüísticas, teniendo en cuenta que existen distintos niveles jerárquicos, en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación por parte del niño:

- a. consciencia silábica: es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- b. consciencia intrasilábica (conciencia de los *onset* y rimas): se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de *onset* (parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales (por ej., /fl/ en *flor*) y de rima (formada por la vocal y las consonantes siguientes (por ej., /or/ en *flor*). A su vez, la rima está compuesta por un núcleo vocálico (por ej., /o/ en *flor*) y la coda (por ej., /r/ en *flor*).
- c. consciencia fonémica: habilidad para comprender que las palabras habladas están constituidas por fonemas o unidades sonoras discretas, abstractas y manipulables.

A partir de estas dos perspectivas, es posible diferenciar, por un lado, pruebas que evalúan las distintas unidades fonológicas y que difieren en la demanda de la tarea:

- Tareas de segmentación silábica: demandan que el niño analice una palabra que es presentada en forma oral, en sus correspondientes sílabas. Se evalúa la habilidad del niño para contar el número de sílabas que forman una palabra, ayudándose de sus dedos, palmadas o fichas manipulables. Por ejemplo, se le pregunta “¿Cuántas partes tiene la palabra mono?” o se le pide que mueva una ficha por cada sílaba que tiene la palabra.
- Tareas de Síntesis o integración de sílabas: consisten en reconocer y pronunciar la palabra que se forma al unir una secuencia de sílabas. Por ejemplo: “ahora junta las partes que voy a decirte para formar una palabra: ro-sa. La palabra que se forma es rosa”.

Por otro lado, se encuentran las pruebas que evalúan las distintas unidades fonológicas, mientras se mantiene constante la dificultad de la tarea:

- Tareas de identificar sonido inicial: esta prueba evalúa la capacidad para identificar y aparear sonidos iniciales en las palabras. Por ejemplo, se le presenta al niño una lámina con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. El sonido inicial de uno de los dibujos de la parte inferior coincide con el sonido inicial del dibujo ubicado en la parte superior de la lámina. La persona menor debe identificar, entre los dos dibujos localizados en el sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con el mismo sonido que el dibujo ubicado en la parte superior. Por ejemplo: “¿cuál de estos dibujos empieza con el mismo sonido que cama, carro o plato?”
- Tareas de identificar rimas o sonido final: en esta prueba se evalúa la capacidad para identificar y aparear sílabas finales en las palabras. Es similar a la prueba anterior, pero la sílaba final del dibujo de la parte superior de la hoja coincide con la sílaba final de solo uno de los dibujos de la parte inferior. Por ejemplo “¿cuál de estos dibujos rima con gato, silla o pato?”.

La conciencia fonológica es el principal precursor del nivel lector, ya que el nivel que presente un niño durante los estadios iniciales del proceso de alfabetización (nivel inicial y primer semestre de primer grado) indicaría la facilidad o dificultad en proceso inicial de adquisición de la lectura (segundo semestre de primer grado, segundo y tercer grados) (Porta y Difabio 2009).

En los estudios de Bradley y Bryant (1983) y de Porta, Harper y Kraft (2010), entre otros, se ha comprobado la correlación positiva y significativa que existe entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y la competencia en conciencia fonológica. Por lo tanto, la promoción de la conciencia fonológica genera efectos positivos en el nivel de rendimiento lector la estimulación, y esto pone de manifiesto el interés de numerosas investigaciones en evaluar el efecto de programas de intervención sobre el futuro rendimiento en las habilidades de lectura (Ehri et al. 2001).

2. Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento de la ejecución de habilidades lingüísticas

Numerosas investigaciones analizan la influencia del nivel socioeconómico (NSE) en el desarrollo de diferentes procesos lingüísticos (Noble et al. 2007), en la habilidad lectora (Noble et al. 2006) y en el aprendizaje del sistema de escritura (Borzzone y Diuk 2001). En general, el nivel socioeconómico es una variable que se construye a partir de tres indicadores: el nivel de educación de los padres, el nivel ocupacional y el ingreso familiar (Duncan y Magnuson 2003, Ensminger y Fothergill 2003, en Filippetti 2012). En una revisión realizada por Filippetti (2012) se identifican mecanismos mediadores en la relación entre el NSE y habilidades cognitivas y lingüísticas. Entre los más influyentes se destacan: la salud y la nutrición, el ambiente físico en el hogar, la interacción padres-hijos, las condiciones del barrio y la estimulación cognitiva en el hogar.

Jadue (1997) identifica como variables mediadoras entre el nivel socioeconómico y la habilidad cognitiva general las características de los

hogares de bajo NSE. La autora sostiene que estas características influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños y las niñas, lo que limita su experiencia cognitiva. Esto puede explicar, parcialmente, la desventaja que el alumnado de entornos socioeconómicos más desfavorecidos presenta en relación con sus pares provenientes de clase media en tareas en las que el desarrollo cognitivo alcanzado interactúa con las estrategias de aprendizaje, en especial de la lectoescritura, en la que gran parte de los conocimientos básicos requeridos para su adquisición se desarrollan en los años previos al inicio de la escolaridad. El hacinamiento repercute en los estilos de interacción familiar y afecta la concentración, la memorización y la correcta discriminación de estímulos. El ruido ambiental, en estrecha relación con el hacinamiento, interfiere con hábitos de estudio tales como sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o un cuento y ejercitar el “por qué”, lo que resulta en una habilidad discriminativa perceptual deficiente, un escaso desarrollo del lenguaje y una atención poco sostenida. Por otra parte, a pesar del reconocimiento del valor de la educación por parte de los padres, en contextos socioeconómicos adversos las interacciones entre padres e hijos/hijas con respecto al aprendizaje suelen estar acompañadas de estrategias poco efectivas o actitudes limitadas a las demandas de los docentes. De este modo, forman parte del constructo relacionado con la capacidad de aprendizaje de la niñez. Las madres de bajo NSE se reportan a sí mismas como pasivas y acomodadas frente a las consignas de los docentes, mientras que las de clase media lo hacen como activamente involucradas en las tareas escolares de sus hijos (Jadue 1997).

La repitencia y el abandono escolar afectan, principalmente, a niñas y niños provenientes de sectores socioeconómicos menos favorecidos: mientras que entre quienes provienen de sectores socioeconómicos bajos, 23 de cada 100 repiten, los que crecen en entornos más favorecidos repiten 4,5 de cada 100 (Unicef 2007). Importa aquí aclarar que el fracaso escolar es el resultado de una serie de circunstancias que interfieren en la plena

escolarización de los niños y las niñas, tales como no entender los temas de la clase, no asistir al colegio en numerosas oportunidades, no contar con útiles o libros suficientes para estudiar o no tener a quien recurrir en busca de mayor apoyo, entre otras. Sin embargo, desde una perspectiva esperanzadora, todo retraso escolar temprano puede prevenirse, ya sea mediante eventos de capacitación para las familias para promover ambientes ricos en actividades literarias en el hogar o atenuarse mediante la intervención pedagógica específica en el ámbito escolar (por ejemplo, Dickinson y Caswell 2007 y Ehri *et al.* 2001).

3. Influencia del nivel educativo de los padres en el desarrollo de habilidades lingüísticas

Según un informe de la Unesco (2007), el retraso escolar temprano se encuentra asociado a diferentes experiencias socioculturales y lingüísticas a las que están expuestos los niños y las niñas en sus hogares y que se manifiestan en la lectoescritura. Así, el nivel educativo (NE) de los padres guarda relación con el nivel de habilidades lingüísticas que presenta la niñez en el inicio de la escolaridad (Dickinson *et al.* 2003 y Dickinson y Tabors 2001). Mientras que el bajo NE de los padres influye negativamente en el rendimiento escolar de niñas y niños, se ha observado que padres con un NE superior promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos. Las madres con educación superior emplean un vocabulario más variado y leen más a sus hijos que las madres con una educación equivalente al secundario, lo cual genera diferencias en el nivel de vocabulario que presentan sus hijos e hijas (Hoff 2003). Aún más, el nivel de los padres influye en habilidades pre-académicas, lingüísticas y académicas y en la actitud que los escolares adoptan frente a la educación (Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo 2007, Dearing, McCartney, Weiss, Kreider y Simpkins 2004). La educación de los padres es una variable que media a través de factores tales como los "hábitos de vida, los modelos de interacción, la comunicación lingüística en el hogar y las expectativas educacionales para los hijos" (Jadue 1997:76). En su investigación, Jadue

señala que el nivel educativo influye a través de factores tales como la disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, así como también la manera en que se los utiliza. Asimismo, influye en la calidad y cantidad de estrategias de aprendizaje que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela (Jadue 1997:77).

Metodología

1. Muestra

Se evaluaron 170 niños de sala de 4 y 5 años, de ambos sexos, de jardines urbanos (n=83) y urbano-marginales (n=87) de la provincia de Mendoza.

2. Procedimientos

- Obtención de la autorización del directivo de cada escuela, como así también las autorizaciones de los padres de cada niño pertenecientes a la muestra.
- Evaluación en forma individual y en ambiente silencioso de los niños pertenecientes a la muestra por medio de un sistema web.
- Obtención de Nivel Educativo y ocupación de los padres de cada escolar. Implementación del instrumento: técnica de evaluación del ambiente literario familiar.
- Construcción de variables socioeconómicas.

3. Mediciones

3.1. Medición de Variables Socioambientales

Se evaluaron las siguientes variables socioambientales a partir de los datos obtenidos de los registros escolares relativos a la ocupación y nivel educativo de los padres de los escolares:

3.1.1. Nivel socioeconómico (NSE): variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres de los niños con el número de

años de escolaridad aprobados (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC, 2008). Se distinguieron cuatro categorías de situación socioeconómica en el hogar: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

3.1.2. Nivel Educativo en el hogar (NE): Según el INDEC (2008), el NE en el hogar es una variable conformada a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de cada uno de los padres se obtuvo del registro de grado. En dicho registro, el nivel de escolaridad se categoriza de la siguiente forma: primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, terciario incompleto, terciario completo, universitario incompleto y universitario completo. Por lo tanto, de acuerdo con las categorías establecidas por el INDEC, a estas categorías se asignaron los siguientes números de años aprobados de escolaridad obteniendo así una variable numérica: primaria incompleta: hasta 3.5 años; primaria completa: hasta 7 años; secundaria incompleta: hasta 9.5 años; secundaria completa: hasta 12 años; terciario incompleto: hasta 14.5 años; terciario completo: hasta 15.99 años; universitario incompleto: hasta 15.99 años; universitario completo: hasta 19.99 años. Luego, se calculó el promedio de años de escolaridad de ambos padres y se clasificó el clima educativo en el hogar en las siguientes categorías: (1) bajo, (2) medio bajo, (3) medio alto y (4) alto.

3.1.3. Ambiente Literario en el hogar: se realiza esta encuesta a los padres de los niños participantes para evaluar la influencia del ambiente literario y socioeconómico del hogar sobre el aprendizaje inicial de las habilidades lingüísticas y en particular las habilidades de lectura. Es una adaptación del cuestionario Ambiente Literario- lectura, escritura y lenguaje-familiar (Porta 2008), que contiene los siguientes apartados:

- -Señalar qué integrante de la familia del niño realiza distintos tipos de actividades como: juego con dispositivos móviles, juguetes y juego al aire libre.

- Señalar quién pasa mayor cantidad de tiempo en el hogar durante el día con el niño
- Señalar qué tipos de actividades literarias realizan con los niños: si realizan lectura de libros y con qué frecuencia, qué tipos de material de lectura se ofrecen, de dónde se obtienen y quién lee con el niño, etc.
- Responder preguntas sobre nivel de alfabetización del niño.
- Responder preguntas sobre ocupación, fuentes de ingreso y nivel educativo de los padres de los niños.

Se puntúa 1 /0. La sumatoria de los puntajes obtenidos se utiliza como un dato numérico para expresar el ambiente literario y socioeconómico del hogar.

Luego, se clasifica el ambiente literario en el hogar en tres categorías: bajo, medio y alto.

3.2. Medición de variables lingüísticas

Se evaluaron las siguientes habilidades lingüísticas en el establecimiento escolar durante el ciclo lectivo (año 2016), en forma individual, en un lugar silencioso que permitiera identificar con claridad las tareas que implicaran habilidades auditivas. La toma de las técnicas descriptas a continuación se dividió en dos grupos y se administró de manera contrabalanceda:

3.2.1. Habilidades de Conciencia Fonológica: Phonological Awareness Test. Habilidad Fonológica. (López, Tabors y Páez 2002): se administraron las pruebas de Identificación de rima, identificación de fonema inicial y segmentación de sílabas en palabras.

3.2.2. Prueba de Síntesis de sonidos. (Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2). (Wiig, Secord y Semel 2009).

4. Objetivos

- Indagar si existen diferencias lingüísticas en relación con las habilidades de conciencia fonológica en niños de 4 y 5 años de jardines urbanos y urbano-marginales.
- Determinar si esas diferencias se originan en las variables socioambientales nivel educativo y nivel socioeconómico.

Resultados

Análisis de Varianza

En primer lugar, se efectuaron Análisis de Varianza para evaluar el efecto de la edad (4 y 5 años) y la zona (urbana y urbano-marginal) sobre cada una de las variables lingüísticas de conciencia fonológica evaluadas.

El **Gráfico 1** informa sobre el efecto de la zona de procedencia en la prueba de rimas.

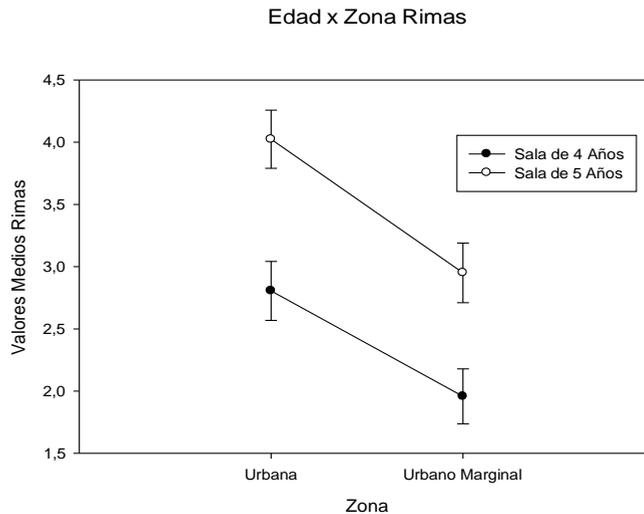


Gráfico N° 1. Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de rimas.

Se observó un efecto significativo de la edad sobre el desempeño obtenido en la prueba de rimas ($F(1,1) = 22,96, p < 0.0001$), los niños de 5 años ($M = 3.5, SE = 0.16$) obtuvieron un nivel de respuesta superior al de los niños de 4 años ($M = 2.35, SE = 0.16$).

También se observó un efecto significativo de la zona sobre el desempeño obtenido. ($F(1,1) = 17.01, p < 0.0001$). Los niños que asisten a zona urbana ($M = 3.42, SE = 0.16$) obtuvieron un valor promedio superior a los niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 2.41, SE = 0.16$).

En el **Gráfico 2** se observa el efecto de la zona de procedencia sobre la Prueba de sonido inicial.

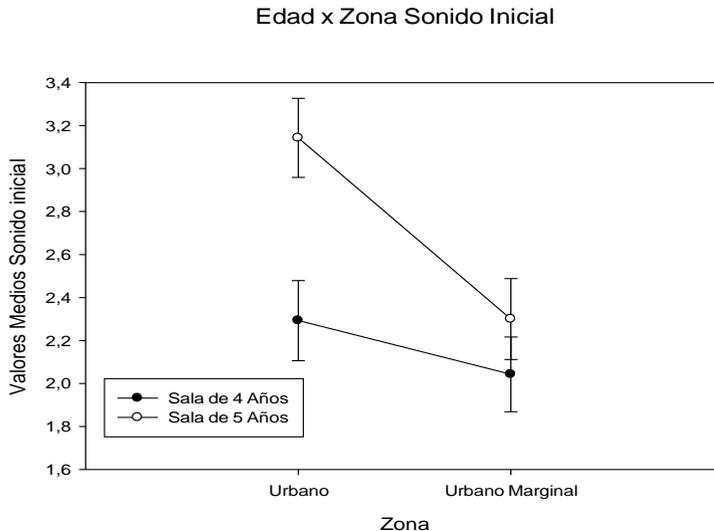


Gráfico 2. Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de sonido inicial.

Se observó un efecto significativo de la edad sobre el desempeño obtenido en la prueba de sonido inicial. ($F(1,1) = 9.13, p < 0.0029$), los niños de 5 años ($M = 2.73, SE = 0.13$) evidenciaron una clara superioridad en el nivel de respuesta a los niños de 4 años ($M = 2.15, SE = 0.12$). También se observó un efecto significativo de la zona sobre el desempeño obtenido. (F

(1,1) = 8.89, $p < 0.0033$). Los niños que asisten a zona urbana ($M = 2.72$, $SE = 0.13$) obtuvieron un valor promedio superior a los niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 2.16$, $SE = 0.12$).

El **Gráfico 3** muestra el efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de segmentación.

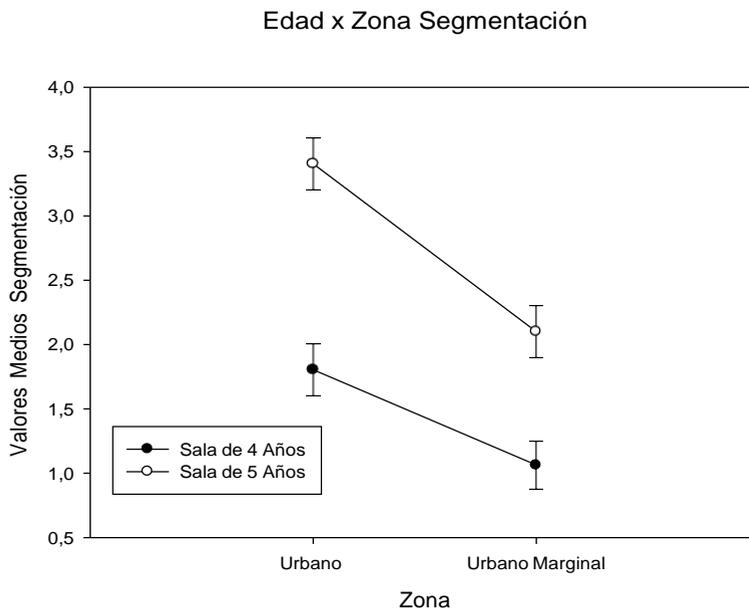


Gráfico 3. Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de segmentación.

Se encontró un efecto significativo de la edad sobre el desempeño obtenido en la prueba de segmentación ($F(1,1) = 46.07$, $p < 0.0001$), los niños de 5 años ($M = 2.76$, $SE = 0.13$) evidenciaron una clara superioridad en el nivel de respuesta a los niños de 4 años ($M = 1.40$, $SE = 0.13$).

También se observó un efecto significativo de la zona sobre el desempeño obtenido. ($F(1,1) = 27.75$, $p < 0.0001$). Los niños que asisten a zona urbana

($M = 2.61$, $SE = 0.13$) presentaron un valor promedio superior a los niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 1.5$, $SE = 0.13$).

En el **gráfico 4** se advierte el efecto de la zona sobre el nivel de respuesta obtenido en la prueba de integración de sonidos.

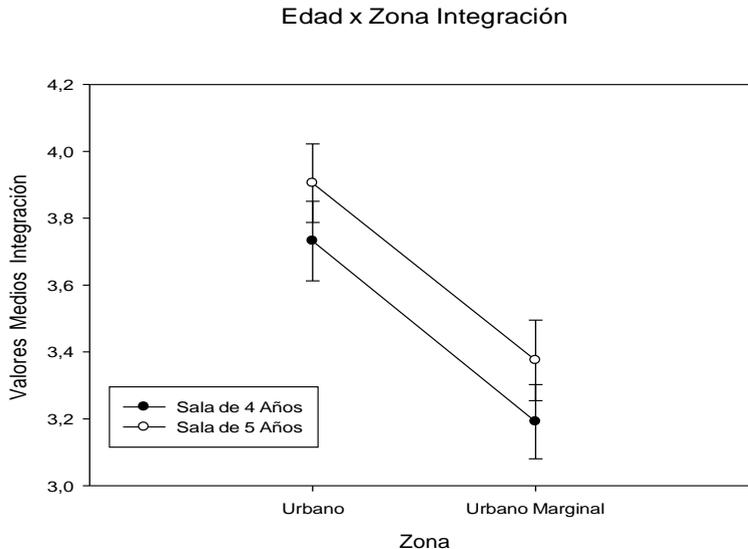


Gráfico 4. Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Integración de sonidos.

Se observó un efecto significativo de la zona, no así de la edad, sobre el desempeño alcanzado ($F(1,1) = 20.88$, $p < 0.0001$). Los niños que asisten a zona urbana ($M = 3.81$, $SE = 0.08$) obtuvieron un valor promedio superior a los niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 3.27$, $SE = 0.06$).

En segundo lugar, se efectuaron análisis de varianza para evaluar si las diferencias observadas en las habilidades de conciencia fonológica podrían deberse a diferencias socioambientales (nivel educativo y socioeconómico) de la zona donde se ubican las escuelas (urbano y urbano-marginal).

El **gráfico 5** muestra el efecto de la zona de procedencia del Jardín sobre el Nivel Socioeconómico (NSE) de los padres de los niños pertenecientes a la muestra.

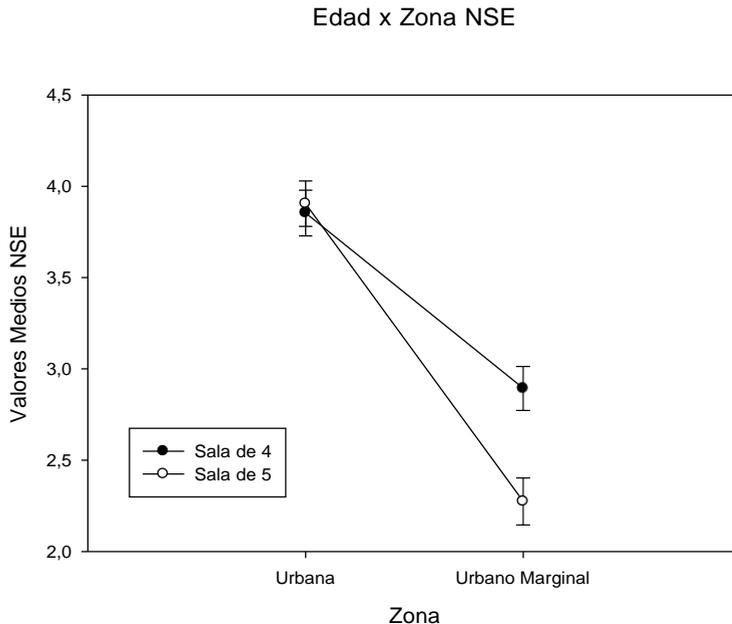


Gráfico 5. Efecto de la zona de procedencia sobre el NSE de los padres de los niños.

En cuanto al NSE se halló un efecto significativo de la zona donde está ubicado el jardín ($F(1,1) = 109.94, p < 0.0001$), el NSE de los padres de niños que asisten a jardines urbanos ($M = 3.87, SE = 0.088$) es superior al NSE de los padres de niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 2.60, SE = 0.86$).

También se evidencia una interacción significativa entre la zona donde está ubicado el jardín y la edad de los niños. ($F(1,1) = 4.74, p = 0.0074$).

El **gráfico 6** muestra el efecto de la zona de procedencia del jardín sobre el NE de la madre de los niños pertenecientes a la muestra.

Edad x Zona Nivel Educativo Madre

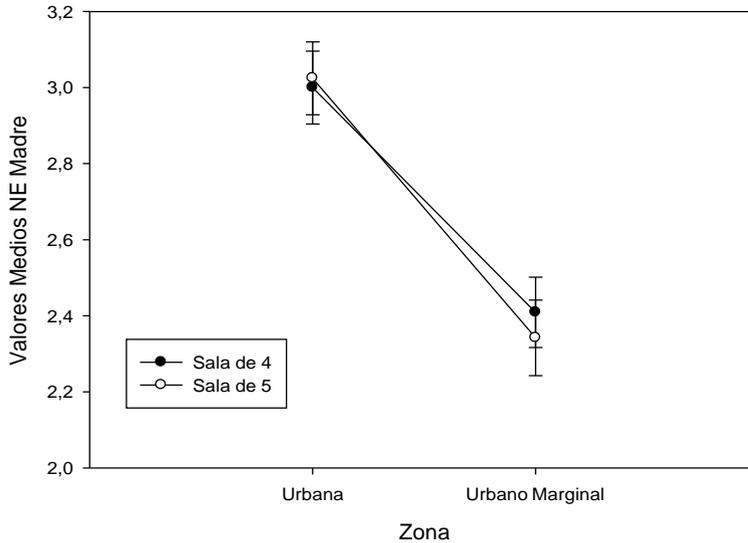


Gráfico 6. Efecto de la zona de procedencia sobre el NE de la madre de los niños.

Se observó un efecto significativo de la zona de procedencia sobre el NE de la madre. ($F(1,1) = 44.06$, $p < 0.0001$), el NE de la madre de los niños que asisten a jardines urbanos ($M = 3.01$, $SE = 0.06$) supera al NE de las madres de los niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 2.37$, $SE = 0.06$).

El **gráfico 7** muestra el efecto de la zona de procedencia del jardín sobre el NE del papá de los niños pertenecientes a la muestra.

Edad x Zona NE Papás

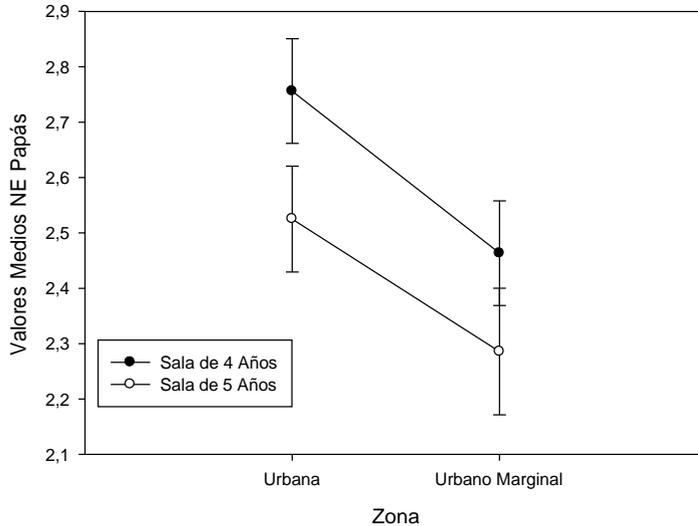


Gráfico 7. Efecto de la zona de procedencia sobre el NE del padre de los niños.

Se observó un efecto significativo de la zona de procedencia sobre el Ne del padre ($F(1,1) = 7.06, p=0.008$), el NE del padre de los niños que asisten a jardines urbanos ($M = 2.64, SE = 0.06$) es mayor al NE de niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 2.39, SE = 0.07$).

En el **gráfico 8** es posible apreciar el efecto de la zona de procedencia del jardín sobre el NE de ambos padres de los niños pertenecientes a la muestra.

Edad x Zona NE Padres

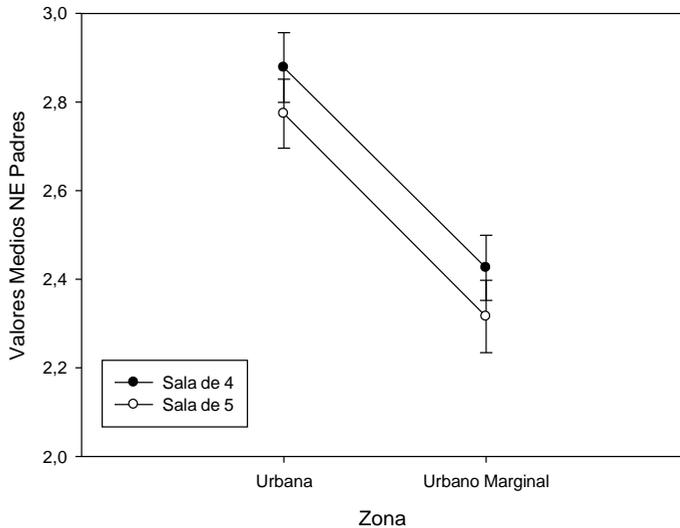


Gráfico 8. Efecto de la zona de procedencia sobre el NE de ambos padres de los niños.

Se observó un efecto significativo de la zona de procedencia ($F(1,1) = 45.40$, $p = 0.0001$), el NE de ambos padres de niños que asisten a jardines urbanos ($M = 12.15$, $SE = 0.24$) es mayor al de los niños que asisten a jardines urbano-marginales ($M = 9.84$, $SE = 0.24$).

En la **tabla 1** se puede observar el promedio de años de escolaridad de ambos padres de niños que asisten a sala de 4 y 5 años en jardines urbanos y urbano-marginales.

Tabla 1. Clima Educativo en jardines urbanos y urbano-marginales.

	Jardines urbanos	Jardines urbano-marginales
Sala de 4 y 5	3	2
Categorización según INDEC 2008	Clima Educativo Medio Alto	Clima Educativo Medio Bajo

El promedio de años aprobados de escolaridad de ambos padres de niños que asisten a sala de 4 y 5 años de jardines urbanos es 3, y según la categorización del INDEC 2008 equivale a la categoría Clima Educativo Medio Alto.

El promedio de años aprobados de escolaridad de ambos padres de niños que asisten a sala de 4 y 5 años de jardines urbano-marginales es 2 y, según la categorización del INDEC 2008, equivale a la categoría Clima Educativo Medio Bajo.

En la **tabla 2** se puede apreciar el promedio de los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los padres de los niños participantes de la muestra, para determinar el tipo de categoría del ambiente literario del hogar.

Tabla 2. Ambiente literario en jardines urbanos y urbano-marginales.

	Jardines urbanos	Jardines urbano-marginales
Sala de 4	9	6
Sala de 5	10	7
Categorización	Ambiente Literario Medio	Ambiente Literario Bajo

El promedio obtenido en la puntuación de las encuestas en niños que asisten a sala de 4 y 5 años de jardines urbanos fue 9 y 10 respectivamente, que corresponde a la categoría Ambiente Literario Medio.

El promedio obtenido en la puntuación de las encuestas en niños que asisten a sala de 4 y 5 años de jardines urbano-marginales fue 6 y 7 respectivamente, que corresponde a la categoría Ambiente Literario Bajo.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue, por un lado, investigar si existen diferencias lingüísticas en las habilidades de conciencia fonológica en

jardines urbanos y urbano-marginales y determinar si esas diferencias se originan en las variables socioambientales nivel educativo (NE) y nivel socioeconómico (NSE) del hogar.

En primer lugar, como es esperable, se observó una clara diferencia con respecto a la edad en las habilidades de Conciencia Fonológica evaluadas. En general, los niños de 5 años tuvieron un nivel de respuesta superior a los niños de 4 años. También se observó un claro efecto de la zona (o ámbito de procedencia). Los niños que asisten a jardines urbanos presentaron un nivel de respuesta superior a los niños que asisten a jardines urbano-marginales.

En segundo lugar, se evidenció una clara diferencia con respecto al NSE y NE de los padres de los niños que asisten a jardines urbanos y urbano-marginales. Se observó un claro efecto de la zona (o ámbito de procedencia). El NSE de los padres de niños que asisten a jardines urbanos fue superior al NSE de los padres de niños que asisten a jardines urbano-marginales. Y el NE de ambos padres de niños que asisten a jardines urbanos resultó mayor al de los niños que asisten a jardines urbano-marginales.

Con respecto al clima educativo, también se observó una clara diferencia entre niños que asisten a jardines urbanos y urbano-marginales. El clima educativo de niños que asisten a jardines urbanos fue Medio Alto y el clima educativo de niños que asisten a jardines urbano-marginales, Medio Bajo. De igual manera, se observó esta diferencia en los resultados obtenidos en el ambiente literario del hogar, el de los niños que asisten a jardines urbanos fue Medio y el de los niños que asisten a jardines urbano-marginales fue Bajo.

Los resultados sugieren fomentar habilidades lingüísticas en el hogar desde la edad pre-escolar. Asimismo, el currículum de nivel inicial debería incorporar actividades para promover habilidades lingüísticas precursoras de la lectura desde el jardín. Actualmente, estamos analizando cómo estas diferencias contextuales intervienen en el desarrollo lingüístico de los

escolares ya que la lectura se inicia con el lenguaje y las diferencias en el desarrollo lingüístico se manifiestan en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Referencias bibliográficas

Borzone, A.M., Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la lectura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18(1), 35-63.

Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B. y Amado, B. (2005). Aprender a leer y a escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el aula*, 9, 7-28.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En: P. Moen, G. H. Elder, Jr., y K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619–647). American Psychological Association.  doi.org/10.1037/10176-018.

Canales Jara, Y. y Porta, M.E. (2016). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades prelectoras en escuelas urbanas y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (2), 1-26.

Canales Jara, Y., Porta, M.E. (2020). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas de niños de 4 y 5 años de escuelas urbanas y urbano-marginales. *Psicopedagógica*, 10 (13), 117-151.

Catts, H. W., Fey, M.E., Zhang, X., Tomblin, J.B. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50.

Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42 (6), 445-460.

Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., y Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465–481.  doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465.

Dickinson, D. K. y Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.

Dunn, LL. M., Padilla, E. R., Dunn, L. M, (1986). Test Vocabulario en Imágenes, Peabody. Adaptación hispanoamericana. Edición en español. España: TEA.

Ehri, L. C., Nunes, S. E., Willows, D. M., Schuster, V. B., Yaghoub- Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20.

United Nations International Children's Emergency Fund (2007). Propuestas para superar el fracaso escolar [Approach to overcome school failure] Bs As: UNICEF. Recuperado el 1 de marzo de 2015, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA_web.pdf.

Galicia Moneda, I. X., Sánchez Velasco, A., Pavón Figueroa, S. y Peña Flores, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36.

Ghiglioni, M. E., Filippetti A., V., Manucci, V., Apaz, A. (2011) Programa de Intervención para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28.

Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., Lopez, A. y García, G. (2007). Nivel pre académico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, (32), 405-434.

Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. y Hermosillo, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17.

Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

INDEC. Sistemas de estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y Conceptos. Recuperado el 1 de enero de 2008 de https://www.indec.gov.ar/ftp/indecinforma/nuevaweb/cuadros/7/sesd_glosario.pdf

Jadue J, Gladys. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (23), 75-80.  doi.org/10.4067/S0718-07051997000100007.

Jiménez G., J. E. y Ortiz G., M. del R. (1999). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis S.A.

Kirk, S.A; Mc Carthy, J.J y Kirk, W.D., (2011). *Test Habilidades Psicolingüísticas: ITPA Test Illions de Aptitudes Psicolingüísticas*. 8ª Edición. España.

López, L. M. y Tabors, P., Páez, M., (2002). Phonological Awareness Test.

Marder, S.E y Borzone, A.M. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera infancia. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72, 147-168.

Noble K. G., McCandliss B. D. y Farah M. J. (2006), Socioeconomic background modulates cognition–achievement relationships in Reading. *Cognitive Development*, 21, 349–368.

Noble K. G., McCandliss B. D., Farah M. J. (2007), Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464–480.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2019). Education: Repeaters in primary education. Recuperado el 26 de septiembre de 2019 de <http://data.uis.unesco.org>.

Piacente, T., Marder, S., Resches y M., Ledesema, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familia de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1 (21), 61-88.

Porta, M.E. (2008). Hacia un enfoque comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Porta, M. E. y Difabio de A., H. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la consciencia fonológica. *Revista de Psicología. UCA. (5)*, 9, 55-77.

Porta, María, Rosemarie Kraft y Lawrence Harper (2010). Hemispheric asymmetry profiles during beginning reading: Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology*, 35(1): 96-114.

Porta, M. E., Ison, M. (2011). Hacia un enfoque comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 243-260.

Ratazzi, A.; de Fox, S. y Peire, J. (2015). *Desarrollo cerebral y neuroplasticidad (Cap.3)*. En: M. E. de Podestá, A. Ratazzi, S. de Foz y J. Peire Josefina Peire (comp.). *El cerebro que aprende*. Buenos Aires: Aique.

Wiig, E. H., Secord, W. A. y Semel, E., (2009). *Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition*. San Antonio, TX: Pearson.

Nota biográfica

Yanina Canales Jara

Filiación institucional: Instituto de Lingüística Joan Corominas, Universidad Nacional de Cuyo, CONICET

Licenciada en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje por la Universidad del Aconcagua, Mendoza. Doctoranda becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Cursando actualmente el Doctorado en Ciencias de la Educación en Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Cuyo. Miembro del Instituto de Lingüística Joan Corominas de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Dedicada al estudio de habilidades lingüísticas en escolares de entornos diversos.

Información de contacto: Tel: (0261) 6978591. Correo electrónico: lic.canalesyanina@gmail.com