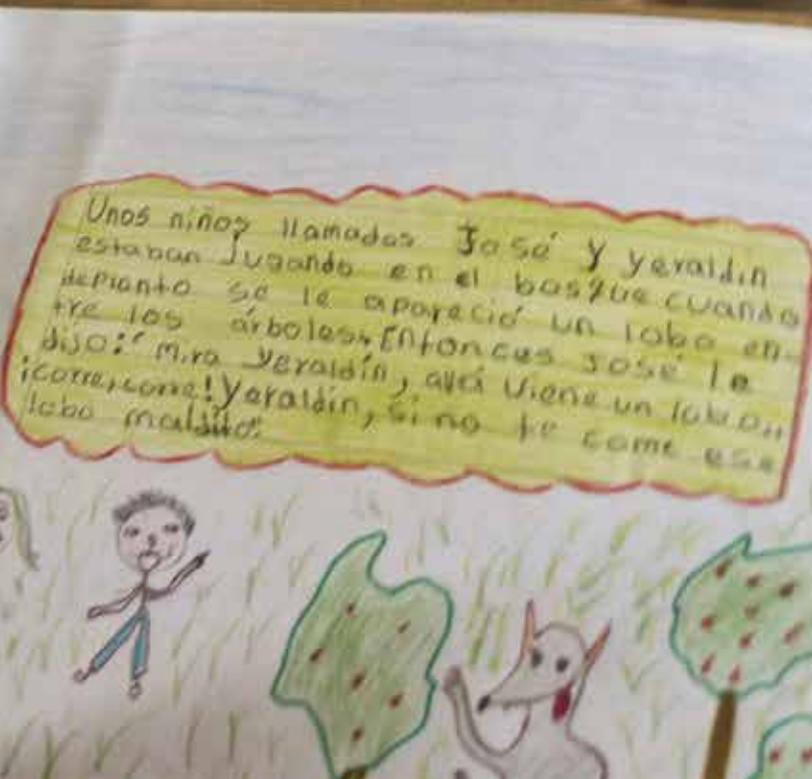


Recibido: 06 | 06 | 2018

Evaluado: 27 | 11 | 2018

Cómo citar este artículo: Ferroni, M., Mena, M. y Diuk, B. (2018). Variables socioeconómicas, familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización. *Revista Aletheia*, 10(1), 108-125.



# Variables socioeconómicas, familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización

Incidence of Socioeconomic, Family and  
School Variables in Low Literacy Levels

Variáveis socioeconômicas, familiares e escolares  
associadas com baixos níveis de literacia

---

Marina Ferroni\* | Milagros Mena\*\* | Beatriz Diuk\*\*\*

\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Doctora en Psicología por la Universidad de La Plata. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-663X>

\*\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas - Universidad de San Martín. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de San Martín. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9233-8938>

\*\*\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas - Universidad de San Martín. Doctora en Psicología por la Universidad de La Plata. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-4372>





## Introducción

A pesar de que los índices de permanencia en la escuela primaria de niños provenientes de sectores socioeconómicamente vulnerados ha mejorado significativamente en las últimas décadas en Argentina, no siempre las instituciones educativas han podido garantizar niveles de aprendizaje aceptables (Rivas, 2014). De hecho, es posible identificar en el sistema educativo a niños de más de 8 años de edad que no han adquirido ni siquiera un nivel de alfabetización que les permita escribir palabras sencillas (Diuk, Ferroni, Barreyro y Mena, 2017).

Históricamente los problemas del proceso de escolarización de muchos niños, y particularmente los relacionados con su proceso de alfabetización, eran atribuidos a carencias de los propios niños o de sus familias (Lus, 1995; Valencia, 2010).

En las últimas décadas ha existido consenso en ámbitos académicos, en atribuir estas dificultades y desajustes a las características de los modelos de alumno con los que opera la escuela, así como a las características de los niños y las comunidades en contextos de pobreza (Borzzone y Rosemberg, 2000; Diuk, 2015; Julio, 2014; Julio et al., 2016).

Sin embargo, persiste en el sistema educativo una tendencia a la atribución de las dificultades que experimentan muchos niños, que crecen en contextos de pobreza, a supuestas limitaciones cognitivas de los propios niños o a una supuesta falta de estimulación en el hogar (Thisted, 2011).

En el marco de un programa destinado a promover la alfabetización de niños en contextos de pobreza, que no han aprendido a leer y a escribir al ritmo de sus pares (Diuk, 2013), se obtuvo evidencia del potencial de estos niños para el aprendizaje. Cuando se les brindaron oportunidades educativas adecuadas, se encontró que casi el 80 % de los niños mayores de 8 años, que inicialmente no podían escribir una sola palabra, aprendieron (Diuk et al., 2017). Estos resultados aportaron evidencia en el sentido de que la falta de aprendizaje de estos niños no puede ser atribuida a la presencia de déficits específicos, sino a factores ambientales.

Cabe entonces preguntarse por la incidencia en los bajos niveles de alfabetización de los principales entornos de los niños: sus hogares y sus escuelas.

En el presente estudio se seleccionó a un grupo de niños de al menos 8 años de edad que no habían aprendido a leer y a escribir a pesar de asistir a la escuela, asimismo se conformó un grupo de comparación, integrado por niños de las mismas edades y los mismos barrios, que sí habían aprendido a escribir.

A través de entrevistas a los adultos responsables de los niños de ambos grupos se indagó por una serie de variables relacionadas con sus condiciones de vida y el contexto alfabetizador en sus hogares. Con el objeto de estimar la posible incidencia de las características de las escuelas a las que asisten los niños en la conformación de los muy bajos niveles de alfabetización, se identificó la escuela a la que asistía cada uno, así como la distancia entre esta y el barrio de residencia de los niños.

En efecto, existe evidencia de que los niños de las comunidades con mayores índices de pobreza suelen tener acceso a escuelas que ofrecen menores oportunidades educativas que a escuelas que atienden a una población de mayores recursos socioeconómicos. Ante esta situación, distintas investigaciones han encontrado que muchas familias que viven en contextos de pobreza envían a sus hijos a escuelas más distantes de sus barrios de residencia, con la expectativa de proporcionar a sus hijos mejores oportunidades (Grinberg, 2016; Grinberg y Langer, 2014).

En el presente estudio se consideró, entonces, la distancia entre los hogares y las escuelas a las que asisten los niños como un indicador de acceso a mejores niveles educativos.

### Nivel socioeconómico de la familia

El nivel socioeconómico es un factor complejo que excede el nivel de ingresos de una familia. Efectivamente, esta medida incluye varias dimensiones esenciales como el acceso a la educación, al sistema de salud, a la integración familiar y comunitaria, y al mercado laboral, entre otros aspectos (Colombo, 2007).

Existe un importante número de trabajos que señalan una estrecha relación entre el nivel socioeconómico (NSE) y el desarrollo infantil en general (Gentaz, Sprenger-Charolles y Theurel, 2015; Fluss, Ziegler, Warszawski, Ducot y Billard 2009; Noble, Farah y McCandliss, 2006; Noble, McCandliss y Farah, 2007; Urquijo, Garcia y Fernandes, 2015).

Se entiende que dada la importante influencia que el ambiente ejerce en el desarrollo infantil, fundamentalmente durante los primeros años de vida, resultaría esperable que distintos medios culturales, sociales y económicos produzcan diferencias en el desempeño cognitivo de los niños (Cervigni, Stelzer, Mazzoni, Gómez y Martino, 2012; Lacunza, 2010).

Estudios que se han ocupado específicamente del aprendizaje de la lectura y la escritura han encontrado que los niños que crecen en entornos de nivel socioeconómico bajo suelen presentar un menor nivel lector que niños de otros sectores sociales (Gentaz et al., 2015; Fluss et al., 2009; Noble et al., 2007).

En esta línea de trabajo se ha sugerido que la ocupación y el nivel educativo de los adultos del hogar resultan variables predictoras del aprendizaje, dado que se relacionan con la disponibilidad de recursos materiales que podrían dar apoyo al proceso de alfabetización (Brito y Noble, 2014) y con la calidad de estímulos lingüísticos a los cuales los niños se ven expuestos (Coddington, Mistry y Bailey, 2014; Davis et al., 2015; Hanscombe et al., 2012; Tucker-Drob, Rhemtulla, Harden, Turkheimer y Fask, 2011), entre otras cosas.

Sin embargo, a pesar de que numerosas investigaciones han identificado diferencias en el desempeño promedio de grupos de niños en función de su procedencia socioeconómica, la variabilidad intragrupo entre los niños que crecen en contextos de pobreza ha recibido menos atención (García Coll et al., 1996). Como resultado, es poca la evidencia

científica existente respecto a la problemática específica del subgrupo de niños que crece en contextos de pobreza y que no alcanza los ya bajos niveles de alfabetización de sus pares.

En este sentido, en el presente trabajo se propuso observar si existen variables intragrupalas (en una muestra conformada con niños que viven en contexto de pobreza) que se relacionen con diferentes niveles de aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, existen estudios que reportan que la relación entre los niveles educativos de los adultos de la familia y el nivel de alfabetización de los niños es modulada por otras variables (Kluczniok, Lehl, Kuger y Rossbach, 2013). En particular, se ha señalado la asociación de los niveles de aprendizaje de los niños y el contexto alfabetizador en el hogar (Noble et al., 2006; Pan, Kong, Song, McBride, Liu y Shu, 2017; Zhang, Tardif, Shu, Li y Liu, 2013).

### Contexto alfabetizador hogareño

*Contexto alfabetizador hogareño* es un término utilizado para describir la motivación y los intercambios que se dan en el hogar para promover el proceso de alfabetización (Andrés, Canet-Juric, Richard's, Introzzi y Urquijo, 2010; Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010; Davis, et al., 2015; Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme y Snowling, 2016; Neumann, 2016).

En efecto, los estudios señalan que los intercambios informales en los cuales se interactúa en torno a textos en el marco de situaciones de la vida cotidiana promoverían el desarrollo del lenguaje oral de manera

directa e indirectamente las habilidades de comprensión de textos. Las interacciones formales (en las cuales los adultos enseñan directamente habilidades relacionadas al sistema de escritura), por otra parte, predecirían el conocimiento sobre las letras, las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica y las habilidades de recodificación de palabras (Manolitsis, Georgiou y Tziraki, 2013; Martini y Sénéchal, 2012).

Diferentes estudios realizados en la Argentina, en los que se han analizado los contextos alfabetizadores en hogares de niños de distinto NSE, han señalado que en la comparación por grupos de distinto nivel socioeconómico, las prácticas alfabetizadoras varían en el tipo, la frecuencia y el uso que se hace del sistema de escritura. Estas investigaciones, sin embargo, han sugerido que los niños que viven en contextos de pobreza intervienen en un importante número de situaciones de alfabetización, que se desarrollan en el marco de la interacción entre el niño y múltiples participantes que conforman distintas redes de colaboración, en las que niños pequeños, niños mayores y adultos desempeñan distintos roles (Arrué, Stein y Rosemberg 2012, Stein y Rosemberg, 2012).

Por otra parte, datos obtenidos en estudios que han examinado diferentes variables, relacionadas con el contexto alfabetizador en grupos de nivel socioeconómico medio-bajo y de nivel socioeconómico bajo (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006; Piacente y Tittarelli, 2009), señalaron que, si bien existen diferencias intergrupo a favor de los grupos de NSE medio-bajo, existe un importante nivel de heterogeneidad respecto de las variables del contexto alfabetizador dentro de las familias en contextos de pobreza.

En efecto, en estas poblaciones se identificó un importante nivel de dispersión respecto de las edades a las que se comenzó a leer cuentos a los niños, la frecuencia en la lectura de cuentos y las características en la interacción durante estas lecturas (Piacente, et al., 2006; Piacente y Tittarelli, 2009).

Ahora bien, en los estudios citados anteriormente, si bien se exploraron diferentes variables relacionadas con el contexto alfabetizador hogareño, no se asociaron dichas variables a medidas de adquisición de la lectura y la escritura. El presente trabajo se propuso, entre otras cosas, analizar si esta variable se relaciona con los niveles de aprendizaje de los niños.

Por otra parte, si bien en la bibliografía se ha señalado insistentemente la importante relación que existe entre las variables familiares y los aprendizajes de los niños, existe también un importante número de estudios que explican que dicha relación es mediada, en gran medida, por la calidad de las experiencias educativas que experimentan los niños en las instituciones educativas a las que asisten (Grinberg, 2016; Grinberg y Langer, 2014; Diuk, 2015; Julio, 2014; Julio et al., 2016). Es por ello que en el presente estudio se propuso también tomar en cuenta variables relacionadas con las instituciones educativas a las que asisten los niños para analizar su impacto en los niveles de aprendizaje.

### Las escuelas de los barrios pobres

Datos arrojados por diferentes estudios sugieren que; si bien las variables relacionadas con el nivel socioeconómico de los niños resultan el mejor predictor del rendimiento lector de los primeros años de escolaridad,

luego de unos años insertos en el sistema educativo, es la escuela a la que asisten el predictor más importante del rendimiento lector (Abadzi, 2008; Aikens y Barbarin, 2008; Snow, Burns y Griffin, 1998).

En esta línea, se señala que las escuelas emplazadas en los barrios más vulnerados no siempre disponen de recursos para garantizar continuas experiencias educativas de calidad que promuevan el acceso de los niños a un considerado nivel lector (Nussbaum, 2012; Wagner, 2017).

El fracaso respecto del aprendizaje de los alumnos se fundamentaría en la fractura cultural que surge del encuentro entre la escuela y los contextos de los que provienen los estudiantes. Esta fractura entre el hogar de los niños y las escuelas se explicaría a partir de las diferencias respecto de estilos y formas de interacción que se establecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Borzzone y Rosemberg, 2000; Diuk, 2015; Julio, 2014; Julio et al., 2016).

Esta fractura entre los hogares y las escuelas a las que asiste un grupo importante de niños, que viven en contextos de pobreza, lleva a las familias de estos niños a circular por el sistema educativo público en busca de escuelas más alejadas de sus barrios en busca de mejores experiencias (Grinberg, 2016; Grinberg y Langer, 2014).

Al respecto, resultados obtenidos en diversos estudios han señalado que las escuelas de barrios más vulnerables tienen una matrícula fluctuante de más del 60 % (Grinberg y Langer, 2014; Snow et al., 1998).

La necesidad de estudiar la problemática de las instituciones educativas en barrios urbano-marginados cobra particular relevan-

cia si se atiende al hecho de que circula en ámbitos educativos y sociales una percepción que atribuye las dificultades de estos niños a déficits propios o de sus familias (Thisted, 2011), en una tradición desde la cual se responsabiliza a los grupos minoritarios de las desigualdades que generan los sistemas sociales (*idea del déficit o deficit thinking* en inglés, Valencia, 2010).

En este sentido, se ha señalado que un número importante de educadores que realiza sus tareas en barrios urbano-marginados tienden a ver a las familias y al contexto del cual provienen sus alumnos como una barrera que dificulta el aprendizaje, atribuyéndoles a estos niños una identidad de aprendices carentes que los incapacitaría de aprender por el solo hecho de ser pobres (Abadzi, 2008; Julio, 2014).

Sin embargo, existe un amplio número de investigaciones que ha cuestionado la idea de un déficit de aprendizaje en los propios niños a partir de mostrar cómo, cuando se les garantizan oportunidades educativas adecuadas, estos logran los aprendizajes que se sostenía no podrían alcanzar (Diuk, 2015; Diuk et al., 2017; Ferroni, Barreyro, Mena y Diuk, 2018).

## El presente estudio

Por todo lo dicho hasta aquí, el presente trabajo buscó analizar si existen variables relacionadas con nivel socioeconómico, las características de las escuelas a las que asisten los niños o con el contexto alfabetizador hogareño que se diferencian entre grupos de niños que crecen en contextos de pobreza y que poseen diferentes niveles de alfabetización.

Para tal fin, se administró una prueba de escritura de palabras a niños a partir de 8 años de edad de diferentes instituciones educativas de barrios pobres del conurbano bonaerense. A partir de los resultados obtenidos en la prueba de escritura se conformaron dos grupos: un grupo de niños que no podían escribir siquiera palabras simples y otro grupo con un nivel de alfabetización esperable a la edad y nivel.

Luego se realizaron entrevistas a los adultos responsables de los niños de ambos grupos en las cuales se indagó sobre una serie de variables relacionadas con las condiciones de vida de las familias, el contexto alfabetizador en sus hogares y las escuelas a las que asistían los niños.

---

## Metodología

---

### Participantes

Se evaluó a 63 niños que cursaban desde tercer a sexto grado de instituciones educativas de zonas urbano-marginadas (Hackman y Farah, 2009; Hanscombe et al., 2012) del conurbano bonaerense mediante una prueba de escritura de palabras (Diuk et al., 2017). Los resultados dejaron ver que 21 niños evaluados no pudieron escribir de manera completa palabras con estructura silábica simple (formada por una consonante y una vocal). Esos niños fueron ubicados en un grupo de muy bajo nivel de alfabetización. Dicho grupo fue equiparado por edad con otros 21 niños del mismo barrio que pudieron escribir de forma correcta palabras con estructura silábica simple y de mayor complejidad fonológica (con estructura consonante-vocal-consonante o consonante-consonante-vocal).

Con anterioridad, al comienzo de las sesiones de evaluación, las familias de todos los niños firmaron un consentimiento informado expresando su conformidad para que estos participaran en el proyecto de investigación. Los niños participantes manifestaron su asentimiento en forma verbal. En todo el transcurso de las sesiones la evaluadora estuvo atenta a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún niño del estudio.

El promedio de edad de los participantes fue de 9.1 años ( $D. E. = 1.5$ ).

## Materiales

- Administrados a los niños:

### Prueba de escritura de palabras:

Se administró una prueba de escritura de 26 palabras de dificultad creciente (Diuk et al., 2017). Se puntuó la escritura a partir de un criterio fonológico, es decir, atendiendo a que cada fonema de la palabra estuviera representado por un grafema que pudiera representar a dicho fonema en algún contexto ortográfico, aunque no se tratara estrictamente del grafema convencional para la palabra dictada (por ejemplo, escribir "terasa" por "teraza" es considerado fonológicamente correcto, aunque no lo sea desde un punto de vista ortográficamente convencional).

- Administrados a las familias de los niños:

### Contexto alfabetizador hogareño:

Se administró la *Evaluación del Contexto Alfabetizador* (Piacente, Querejeta, Marder

y Resches, 2003) al adulto responsable de los niños incluidos en el estudio.

La *Evaluación del Contexto Alfabetizador* es una entrevista semiestructurada que contiene, por una parte, preguntas que impulsan la descripción de ciertos aspectos del desarrollo lingüístico de los niños.

Por otra parte, la entrevista posee una serie de 24 preguntas con respuestas de elección múltiple (de 3 a 6 opciones, con valores que van desde 1 a 3 puntos cada opción). Estas preguntas intentan explorar la cantidad de libros que poseen los adultos y los niños, así como la existencia de papel y lápices en los hogares, los hábitos lectores de los adultos, la motivación y el nivel de producciones de los niños respecto a estas prácticas, el nivel de contacto de los adultos de la familia con las instituciones educativas a las que asisten los niños y las prácticas alfabetizadoras que se dan en el núcleo familiar entre otras cosas.

El puntaje máximo que se podía obtener en estos ítems era de 69 puntos.

### Nivel socioeconómico:

Se seleccionó una serie de ítems de una escala que permite medir el nivel socioeconómico (NSE) (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004) y se administró al adulto responsable de los niños incluidos en el estudio.

Las variables analizadas en esta escala fueron: 1) nivel educativo paterno y materno (valores entre 0 y 6 puntos de acuerdo al nivel de escolarización alcanzado); 2) nivel ocupacional paterno y materno (valores

entre 0 y 6 puntos de acuerdo al tipo de actividad); 3) características habitacionales (valores entre 0 y 22 puntos de acuerdo al tipo de hogar, el material de techos, pisos y paredes, así como de los sistemas de eliminación de desechos y acceso al agua potable), y 4) acceso a servicios (valores entre 0 y 7 puntos de acuerdo al acceso a servicios de iluminación, gas, telefonía celular o fija, internet y televisión por cable). El puntaje máximo que se podía obtener en esta prueba fue de 53 puntos.

A partir de esta prueba se midió también el nivel de hacinamiento, es decir, la cantidad de personas por habitaciones en el hogar.

No se les solicitó a las familias de los niños información sobre sus ingresos monetarios ya que esta no constituye una práctica habitual en las escuelas de Argentina en ningún grupo social. Por otra parte, en los sectores en los cuales se realizó el presente estudio, los adultos de las familias poseen empleos informales en los cuales el ingreso resulta altamente cambiante. Es por ello que resulta muy difícil para estas familias calcular el ingreso monetario mensual o anual.

### Procedimiento

Los niños de ambos grupos fueron identificados en diferentes escuelas o centros de apoyo escolar del conurbano bonaerense.

Para la identificación de los niños se administró la prueba de escritura de manera individual en algún lugar apartado y tranquilo de la institución educativa en la que se encontraba el niño en una sesión de evaluación de aproximadamente 10 minutos de duración.

Luego de las sesiones de evaluación con los niños y de conformar los grupos con diferente nivel de escritura de palabras, se contactaba a sus familias a través de la institución educativa y se organizaba una entrevista personal con el adulto responsable de los niños incluidos en el estudio.

## Resultados

En primer lugar, se analizaron las distribuciones de las puntuaciones obtenidas en las tareas administradas. Este análisis permitió observar que la medidas de escritura fonológica se alejó significativamente de la distribución normal asintótica ( $Z$  de Kolmogorov-Smirnov = 1.640,  $p < .007$ ). Por dicha razón, los análisis que incluyeron esta prueba se realizaron con pruebas no paramétricas.

Con el objetivo de analizar si existieron diferencias significativas entre los grupos con y sin dificultades en la escritura de palabras respecto de las variables medidas, se llevó a cabo una prueba no paramétrica de contraste de medias ( $U$  de Mann-Whitney). La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos.

Dado que existieron diferencias entre grupos en la medida de nivel socioeconómico, se realizó un análisis más detallado de los datos obtenidos en la encuesta NSE, con el fin de observar qué ítems individuales fueron los que se diferenciaron entre grupos.

Este análisis señaló que el grupo con mayor desempeño en la prueba de escritura de palabras tuvo medias superiores en los ítems de condición de la vivienda ( $Z = -2.45$ ,  $p = .014$ ) y el acceso a los servicios ( $Z = -3.26$ ,  $p = .001$ ) que el grupo con muy bajo nivel de escritura.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos las medidas obtenidas en cada uno de los grupos**

	Grupo con dificultad		Grupo sin dificultad		p
	M	DS	M	DS	
<b>Escritura fonológica</b>	2.71	2.39	15.66	.65	.000**
<b>Contexto alfabetizador hogareño</b>	36.95	9.58	41.38	12.12	.160
<b>Nivel socioeconómico (NES)</b>	23.00	7.29	28.00	4.42	.023*
<b>Distancia barrio-escuela</b>	0.82	.023	2.2	.093	.027*

Nota: M = media; DE = desvío estándar

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, las familias de los niños con bajo nivel de alfabetización vivían en hogares con un mayor nivel de hacinamiento que el grupo de comparación ( $Z = -4.53$ ,  $p = .000$ ).

## Discusión

La presente investigación tuvo por objeto contribuir al estudio de variables relacionadas con los muy bajos niveles de alfabetización que posee un importante porcentaje de niños que vive en contextos de pobreza en el conurbano bonaerense argentino.

Para ello, en el estudio se propuso analizar la incidencia de variables socioeconómicas, familiares y educativas en los diferentes niveles de alfabetización que muestran los niños que crecen en contextos de pobreza en el conurbano bonaerense.

Con tal fin, en primer lugar, se administró una prueba de escritura de palabras. A partir de los resultados obtenidos se conformaron dos grupos: un grupo con niños que no podían escribir ni siquiera palabras simples y otro grupo con un nivel de alfabetización similar a la mayoría de sus pares.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas personales, en los hogares de los niños, a sus adultos responsables, a fin de obtener datos sobre el nivel socioeconómico de la familia, sobre las escuelas a las que asistían los niños y sobre prácticas relacionadas con el contexto alfabetizador hogareño.

En primer lugar, el análisis de los resultados mostró que no hubo diferencias significativas entre los grupos respecto de la medida de contexto alfabetizador hogareño.

Este dato resulta fundamentalmente importante para contrarrestar la imagen negativa que los educadores y la sociedad en general tiene de las familias de los niños que viven en contextos de pobreza y, específicamente, de aquellos niños que no logran aprender al ritmo de sus pares (Abadzi, 2008; Valencia, 2010; Julio, 2014).

El hecho de que no se hayan obtenido diferencias entre grupos respecto de las variables relacionadas al contexto alfabetizador sugiere que no se les puede atribuir a las familias de los niños con un muy bajo nivel de alfabetización la responsabilidad de la falta de aprendizaje.

Por otra parte, los resultados señalaron que el grupo de mayor desempeño en la escritura obtuvo una medida de nivel socioeconómico significativamente más alta que el grupo de nivel de escritura más bajo. Con el fin de profundizar el análisis de los resultados se observaron detalladamente todos los ítems de la encuesta de nivel socioeconómico para conocer cuáles se diferenciaban entre grupos.

Este análisis permitió observar que las familias de los niños del grupo de comparación vivían en hogares con mejores condiciones y accedían a un mayor número de servicios que los niños con bajos niveles de alfabetización. Por otra parte, los niños con desempeño más bajo, vivían en hogares con mayor nivel de hacinamiento.

En este sentido, se entiende que ciertas condiciones de las viviendas y el acceso adecuado al agua y a servicios de higiene y saneamiento (AHS) reducen los riesgos de contraer enfermedades y mejora la calidad de vida y, por lo tanto, la asistencia escolar de los niños (Unicef, 2015; Cepal, 2016).

Por otro lado, diferentes estudios han señalado que el número de personas que convive en una vivienda precaria puede ser tomado como un indicador de proximidad forzada, vulnerabilidad y de carencias materiales graves, factores que constituyen un factor de riesgo en el desarrollo cognitivo (Craig y Baucum, 2009; Unicef, 2015).

En contraposición a estudios anteriormente citados (Brito y Noble, 2014; Coddington et al., 2014; Davis, et al., 2015; Hanscombe et al., 2012; Tucker-Drob et al., 2011), el análisis por ítem de la encuesta

de nivel socioeconómico permitió observar que las diferencias entre grupos no estuvieron relacionadas con el nivel educativo o con el tipo de empleo de los adultos de las de las familias. Es decir, en el presente estudio, en el cual se analizaban las variables intragrupalas en un mismo sector social, las variables relacionadas con el nivel educativo y con el nivel de empleo de los adultos no se diferenciaron entre grupos de niños de la misma edad y con distinto nivel de alfabetización.

Por último, los datos obtenidos respecto de la distancia barrio-escuela sugieren que las familias de los niños que han alcanzado mayores niveles de escritura llevan a sus hijos a escuelas más alejadas de los barrios en los cuales residen. Es decir, las familias de los niños del grupo de comparación tienden a circular más por el sistema en busca de mejores oportunidades educativas (Grinberg, 2016; Grinberg y Langer, 2014; Snow et al., 1998; Wagner, 2017).

Este resultado coincide con otros ya reportados (Abadzi, 2008; Aikens y Barbarin, 2008) que indican que las oportunidades educativas que ofrecen las escuelas de los niños constituyen la mejor contribución al desempeño lector luego de unos pocos años de escolarización.

Esta idea cobra particular relevancia ya que existe una importante cantidad de estudios sobre desarrollo cognitivo que analiza variables ambientales relacionadas con las familias de los niños que viven en contextos de pobreza (Colombo, 2007; Mazzoni, Stelzer, Cervigni y Martino, 2014; Noble, Farah y McCandliss, 2006), sin embargo, existen

pocos trabajos que se han ocupado de las variables relacionadas con las instituciones educativas a las que asisten los niños (Abadzi, 2008).

Los datos presentados en el presente trabajo señalan el impacto que la calidad de las oportunidades educativas a las que se ven expuestos los niños que viven en contextos de pobreza tienen en los aprendizajes que logran alcanzar los sujetos y sugieren la necesidad de dejar de lado la atribución de la falta de aprendizajes a carencias de los propios niños o de sus familias (Lus, 1995; Valencia, 2010).

Como conclusión y a modo de limitaciones del presente estudio, futuras investigaciones deberían poder analizar de manera más profunda la relación existente entre las instituciones educativas de los barrios más vulnerados y los bajos niveles de alfabetización que alcanzan muchos de los niños que viven en ellos.

Asimismo, resultaría interesante poder ampliar la muestra para analizar si los resultados presentados aquí se replican con una mayor cantidad de sujetos.

---

## Referencias

---

- Abadzi, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Chile: Ediciones UCSH-Banco Mundial.
- Aikens, N., y Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100, 235–251. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.235
- Andrés, M., Canet-Juric, L., Richard's, M., Introzzi, I., y Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 139-148.
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1) 129-140.
- Arrué, J., Stein, A., y Rosemberg, C. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 8, 25- 44.
- Borzzone, A., y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Brito, N., y Noble, K. (2014). Socioeconomic status and structural brain development. *Frontiers in Neuroscience*, 8, 276-289. doi: <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00276>
- Cepal. (2016). *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. Santiago: autor. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/40159>
- Cervigni, M., Stelzer, F., Mazzoni, C., Gómez, C., y Martino, P. (2012). Funcionamiento

- ejecutivo y TDAH. Aportes teóricos para un diagnóstico diferenciado entre una población infantil y adulta. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(2), 271-276.
- Coddington, C., Mistry, R., y Bailey, A. (2014). Socioeconomic status and receptive vocabulary development: Replication of the parental investment model with Chilean preschoolers and their families. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 538-549. doi: doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.004
- Colombo, J. (2007). Prólogo. En J. Colombo (Ed.). *Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria* (pp. 27-31). Buenos Aires: Paidós.
- Craig, G., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Davis, H., González, J., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Zhu, L., y Hagan-Burke, S. (2015). Home literacy beliefs and practices among low-income latino families. *Early Child Development and Care*, 186, 1152-1172. doi: doi.org/10.1080/03004430.2015.1081184
- Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE! Guía para el Docente*. Buenos Aires: FPC y Etis.
- Diuk, B. (2015). Las dificultades lectoras en contextos de pobreza. En C. Muse (ed.). *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 19-57). Córdoba: Cátedra Unesco.
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., y Barreyro, J. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110. doi:10.22235/pe.v10i2.1426
- Ferroni, M., Barreyro, J., Mena, M., y Diuk, B. (2018). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Fluss, J., Ziegler, J., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G., y Billard, C. (2009). Poor reading in French elementary school: the interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(3), 206-216. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181a7ed6c
- García Coll, C., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B., Jenkins, R., García, H., y McA-doo, H. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891-1914.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PloSone*, 10(3), e0119581.
- Grinberg, S. (2016). Governmentality and pedagogical apparatuses in management times. *Sisyphus, Journal of Education*, 3, 88-109.
- Grinberg, S., y Langer, E. (2014). Struggling for knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of

- urban poverty. *Knowledge y Cultures*, 2, 152-171.
- Hackman, D., y Farah, M. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73. doi: 10.1016/j.tics.2008.11.003
- Hamilton, L., Hayiou-Thomas, M., Hulme, C., y Snowling, M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419. doi: doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266
- Hanscombe, K., Trzaskowski, M., Haworth, C., Davis, O., Dale, P., y Plomin, R. (2012). Socioeconomic status (SES) and children's intelligence (IQ): In a UK-representative sample SES moderates the environmental, not genetic, effect on IQ. *PLoSOne*, 7(2), e30320.
- Julio, C. (2014). *Dilema identitario en el primer ciclo de educación básica municipal: un obstáculo en la relación pedagógica que incide en la posibilidad de concluir trayectorias de aprendizaje escolar*. (Tesis de doctorado no publicada, Programa de Doctorado en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Chile.
- Julio, C., Consejeros, L., Rojas, C., Mohammad, M. Rubí, Y., y Cortés, Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 71-94.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., y Rossbach, H. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 420-438. doi: doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356
- Lacunza, B. (2010). Procesamiento cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de pobreza. *Psicología y Salud*, 20, 77-88.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque Ricle, I., y Colombo, J. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, 153-193.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Manolitsis, G., Georgiou, G., y Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 692-703. doi: doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004
- Martini, F., y Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations and child interest. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 44, 210-221. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0026758
- Mazzoni, C., Stelzer, F., Cerigni, M., y Martino, P. (2014). Impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo. Un análisis teórico

de dos factores mediadores. *Liberabit*, 20(1), 93-100.

- Neumann, M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566. doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722>
- Noble, K., Farah, M., y McCandliss, B. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21, 349-368. doi: 10.1016/j.cogdev.2006.01.007
- Noble, K., McCandliss, B., y Farah, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464-480. doi: [doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x)
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Pan, J., Kong, Y., Song, S., McBride, C., Liu, H., y Shu, H. (2017). Socioeconomic status, parent report of children's early language skills, and late literacy skills: a long term follow-up study among Chinese children. *Reading and Writing*, 30, 401-416. doi: [doi.org/10.1007/s11145-016-9682-4](https://doi.org/10.1007/s11145-016-9682-4)
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 21(1), 61-88.
- Piacente, T., Querejeta, M., Marder, S., y Resches, M. (2003). Evaluación del Contexto Alfabetizador (Inédito. Mimeo).
- Piacente, T., y Tittarelli, A. (2009). La lectura dialógica y las características de la interacción según estrato social de procedencia. *Evaluar*, 9, 9-19.
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para revivir la educación*. Buenos Aires: Debate.
- Snow, C. E., Burns, S., y Griffin, P. (eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Stein, A., y Rosemberg, C. (2012). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE Nueva Época*, 23, 9-22.
- Thisted, S. (2011). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Buenos Aires: Dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Tucker-Drob, E., Rhemtulla, M., Harden, K., Turkheimer, E., y Fask, D. (2011). Emergence of a gene x socioeconomic status interaction on infant mental ability between 10 months and 2 years. *Psychological Science*, 22(1), 125-136. doi: [10.1177/0956797610392926](https://doi.org/10.1177/0956797610392926)

Unicef. (2015). *Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños y niñas desde el período del embarazo hasta los 5 años: Bases para un diálogo deliberativo*. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD\\_PBPrimeraInfancia\\_web\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD_PBPrimeraInfancia_web(1).pdf)

Urquijo, S., Garcia, A., y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. doi: : <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York: Taylor and Francis.

Wagner, D. (2017). Children's reading in low income countries. *The Reading Teacher*, 71, 127-133. doi:10.1002/trtr.1621

Zhang, Y., Tardif, T., Shu, H., Li, H., y Liu, H. (2013). Phonological skills and vocabulary knowledge mediate socioeconomic status effects in predicting reading outcomes for Chinese children. *Developmental Psychology*, 49, 665-671. doi: 10.1037/a0028612