

La comprensión lectora en los niños peruanos

Andrea Junyent^{1/}



ANDINA / JUAN CARLOS GUZMÁN

Las situaciones en las que se promueve un uso complejo del lenguaje y se recurre a textos escritos —como, por ejemplo, la lectura compartida— desempeñan un rol importante en el desarrollo del vocabulario y en la comprensión de textos.

La comprensión de textos es una competencia imprescindible para el desarrollo personal y social de los niños, así como para su futuro éxito académico y laboral. La adquisición de esta habilidad por los estudiantes peruanos deja mucho que desear. El Perú quedó en el último lugar de los 65 países participantes en las pruebas PISA del 2012. El Estado afronta el desafío de revertir esta situación. La principal dificultad consiste en determinar cómo y cuándo intervenir, pues el bajo rendimiento se hace evidente desde la primaria. El objetivo del estudio es identificar los predictores de la comprensión lectora utilizando la base de datos de Niños del Milenio y promover políticas públicas a favor de estrategias de intervención temprana.

De acuerdo con la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del Ministerio de Educación (MINEDU),^{2/} los niños presentan desempeños más bajos que las niñas; los resultados de los estudiantes que residen en zonas rurales son menores que los de aquellos que viven en zonas urbanas; y los alumnos de escuelas públicas muestran desventajas frente a los de escuelas privadas.

1/ Andrea Junyent es lingüista, magíster en Trastornos del Lenguaje y PhD en Psicología del Desarrollo. Ha sido investigadora en el Departamento de Psicología en la Universidad de Padua, en el área de Neurociencias de la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati y la Universidad Católica. Este artículo es una versión resumida del estudio "Identificación de predictores del desempeño en la comprensión de textos orales y escritos", desarrollado en el marco del Concurso de Investigación en Educación 2015 del CIES y GRADE, a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE). La autora agradece a Mari Fernández y María Blume (Grupo de Investigación en Adquisición del Lenguaje de la PUCP) por sus valiosas contribuciones.

2/ Realizadas los años 2012, 2013 y 2014.

Algunos estudios indican que también hay diferencias asociadas a los años de educación recibida (Díaz, 2007; MINEDU, 2015), las características de la madre y el estatus socioeconómico de la familia (Cueto *et al.*, 2005, MINEDU, 2004, 2006 y 2015; Morales, 2009 y 2011).

COMPRENSIÓN DE TEXTOS

El lenguaje de un niño se desarrolla desde el inicio de su vida. Durante los primeros años aprenderá a entender y producir palabras, que aparecerán organizadas en frases, oraciones y estructuras mayores, según la función comunicativa. El niño entrará en contacto primero con los textos orales, y luego, a través de la lecto-escritura, con los escritos. La comprensión de un texto oral o escrito implica un proceso complejo y multidimensional para construir una representación coherente del significado. El nivel básico de esta construcción corresponde a la extracción del significado explícito a nivel local y global del texto, sobre el que se construye el nivel más alto, donde se integra la información con conocimientos previos.

Para extraer la información explícita, el oyente/lector necesita reconocer las palabras, las construcciones, y recordar lo escuchado/leído. Estas habilidades predicen, en diferente grado, la comprensión textual, siendo el vocabulario el mayor predictor.

Lograr una buena comprensión lectora requiere que el niño haya desarrollado un vocabulario adecuado y una apropiada capacidad de comprensión de textos orales. Investigaciones recientes sugieren que las dificultades en la comprensión lectora durante los primeros años de educación pueden deberse a deficiencias en el desarrollo de habilidades durante la etapa preescolar (Caesar y Nelson, 2013). Algunos estudios han demostrado la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora de los niños medida años después (Roth, Speece y Cooper, 2002; Oakhill y Cain, 2012; De Jong y van der Leij, 2002; Florit y Levorato 2012), y con respecto al español, solo hay estudios que indican una relación contemporánea (Strasser, Larraín, Lépiz de Lérída y Lissi, 2010; Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo, 2013; Villalonga, Padilla y Burin, 2014; Morales, 2009 y 2011).

“Lograr una buena comprensión lectora requiere que el niño haya desarrollado un vocabulario adecuado y una apropiada capacidad de comprensión de textos orales.”

LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD

Las situaciones en las que se promueve un uso complejo del lenguaje y se recurre a textos escritos —como, por ejemplo, la lectura compartida— desempeñan un rol importante en el desarrollo del vocabulario y en la comprensión de textos. Estas prácticas pueden ser realizadas por los cuidadores principales en la interacción personal y cotidiana o por los docentes de educación inicial en la interacción con el grupo.

Lo que hasta el momento sabemos de la comprensión lectora en los niños peruanos no permite identificar qué factores la explican en el tiempo y, por lo tanto, no existe evidencia para diseñar intervenciones precoces. Tras examinar una selección de datos de la base de Niños del Milenio, hemos podido identificar aquellas habilidades, vocabulario y comprensión de textos orales cuyo fortalecimiento mejorará la comprensión lectora de los niños.

METODOLOGÍA

Niños del Milenio^{3/} es un estudio longitudinal que se realiza en varios países, el Perú entre ellos, para obtener información sobre las causas, correlatos y consecuencias de la pobreza en la niñez, y para examinar cómo las políticas afectan el bienestar de los niños. Sigue la vida de dos grupos de niñas/niños durante quince años,



La comprensión de textos es una competencia imprescindible para el desarrollo personal y social de los niños, así como para su futuro éxito académico y laboral.

3/ Véase <http://www.ninosdelmilenio.org/>

los que son evaluados y entrevistados en cinco rondas. Nuestro estudio utiliza los datos de la cohorte menor del Perú, provenientes de las rondas 2 (nuestro tiempo 1) y 3 (nuestro tiempo 2). Se seleccionaron los datos de los niños hablantes nativos de español que tomaron las pruebas PPVT (prueba de vocabulario en imágenes) y EGRA (prueba diagnóstica de lectura inicial) en español. El grupo elegido estaba compuesto por 1583 participantes (798 niños y 785 niñas) con alrededor de 5 años de edad (entre cuatro años y cinco meses y seis años y dos meses) al tiempo 1, y 7 años (entre cinco años y ocho meses y ocho años y tres meses) al tiempo 2.

VARIABLES

A continuación describimos las variables relevantes para nuestro estudio, las que fueron seleccionadas de la base de datos de Niños del Milenio.

Variables del tiempo 1

- *Género*
- *Edad y crecimiento*. Son considerados indicadores indirectos del desarrollo. "Crecimiento" es el

puntaje z que relaciona la talla y la edad del niño con la población de referencia, calculado según las indicaciones de la World Health Organization - WHO (1997).

- *Vocabulario*. El puntaje bruto de la prueba de vocabulario por imágenes Peabody mide la amplitud del vocabulario en comprensión (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986).
- *Español oral de la madre*. Variable construida por nosotros. Tiene cuatro posibles valores: 0 (no habla español), 1 (habla un español básico), 2 (habla un español bueno), 3 (habla un español fluido) y 4 (es hablante nativo de español).
- *Español escrito de la madre*. Responde al nivel de comprensión del español escrito. Las posibles respuestas son "absolutamente nada", "con dificultad" y "fácilmente".
- *Educación de la madre*. Ofrece información sobre el nivel educativo más alto alcanzado por la madre.
- *Estatus socioeconómico*. Da cuenta del índice de riqueza calculado por Niños del Milenio. Se basa en la calidad de la vivienda donde reside el niño, el acceso a servicios y la posesión

de bienes de consumo de larga duración de la familia.

- *Lugar de residencia*. Esta variable distingue zonas urbanas de rurales.

Variables del tiempo 2

- *Años de educación*. Informa sobre la asistencia del niño a alguna institución educativa desde los 3 años hasta el momento de la entrevista, incluyendo el año en curso.
- *Tipo de institución educativa*. Indica si el niño asistió a una institución pública o a una privada.
- *Texto oral y texto escrito*. Ambas variables provienen del Early Grade Reading Assessment (EGRA), una evaluación desarrollada por USAID para medir los fundamentos básicos de la adquisición de la literacidad en los primeros años de formación escolar (Cueto, León, Guerrero y Muñoz, 2009; Dubeck y Gove, 2015). EGRA consta de varias subpruebas. Este estudio usó los ítems de las subpruebas administradas por Niños del Milenio que miden la comprensión de los textos leídos y oídos.

IDENTIFICACIÓN DE BRECHAS

Con el objetivo de identificar brechas de equidad, se compararon los puntajes de las pruebas lingüísticas (vocabulario, comprensión del texto oral y comprensión lectora) entre varones y mujeres; niños de zonas urbanas y rurales; y de escuelas públicas y privadas realizando un análisis multivariado de covarianza.

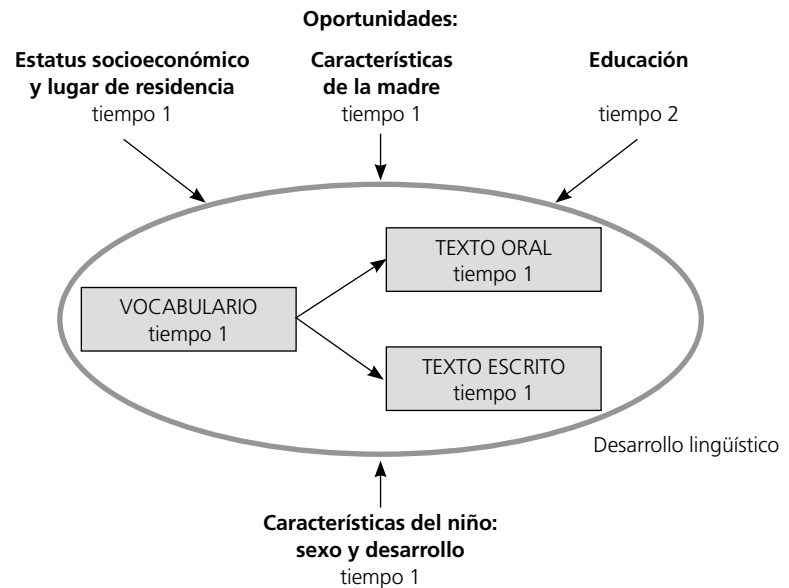
Además, se evaluó un modelo de relaciones entre las variables consideradas mediante un análisis de ecuaciones estructurales. Se examinaron las relaciones entre las variables medidas en el tiempo 1



La evidencia científica sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sugiere que la exposición temprana a prácticas de literacidad tendrá un efecto dominó sobre el vocabulario y la futura comprensión lectora.

y el tiempo 2. Con respecto a las variables del tiempo 1, se estimó el efecto en el vocabulario de las características de los niños (edad, género, nivel de desarrollo) y las oportunidades que tuvieron (estatus socioeconómico, lugar de residencia, nivel de educación y de español de la madre). Además, se examinó el efecto en la comprensión lectora de todas las variables del tiempo 1, de los años de educación del niño y el tipo de institución a la que asistió hasta el tiempo 2 y de la comprensión de textos orales (también del tiempo 2). El gráfico 1 presenta el modelo evaluado.

GRÁFICO 1
Modelo de ecuaciones estructurales para las variables vocabulario, texto oral y texto escrito del total de niños



RESULTADOS

Comparación de medias

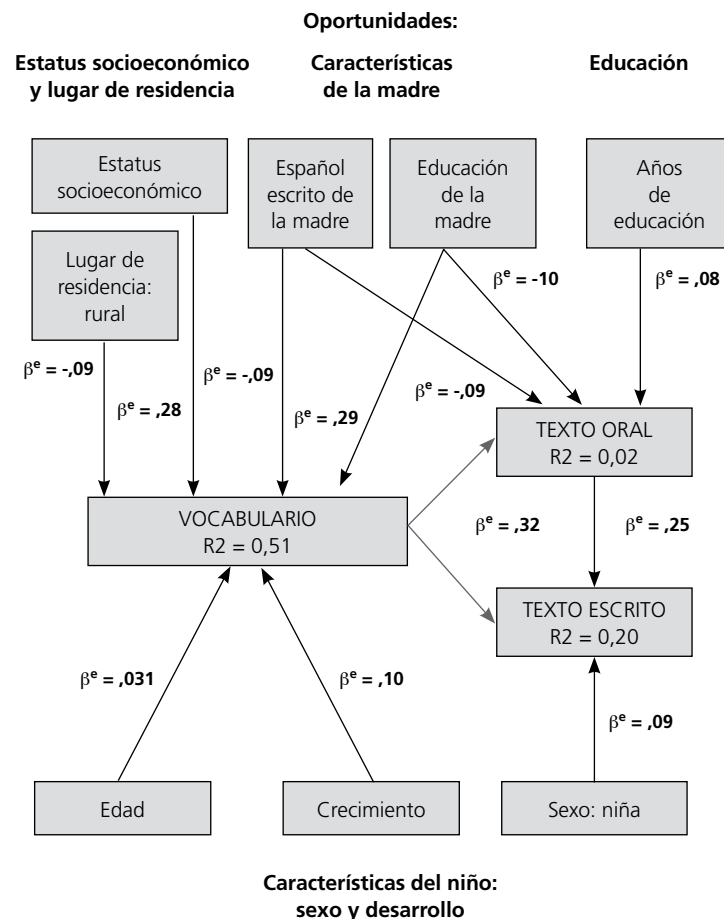
Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las pruebas de vocabulario, texto oral y texto escrito solo con respecto a las variables de género [$F(3,1071) = 2,965, p < ,05$; Wilk's $\Lambda = 0,992, \eta^2$ parcial = ,008] y lugar de residencia [$F(6,2142) = 5,864, p < ,0001$; Wilk's $\Lambda = 0,968, \eta^2$ parcial = ,016]. Las pruebas intersujetos, sin embargo, mostraron que tales diferencias se deben solo al lugar de residencia y se encuentran exclusivamente en las pruebas de vocabulario [$F(2,1073) = 16,285; p < ,0001; \eta^2$ parcial = ,029]. Esto significa que los niños de zonas rurales tienen puntajes significativamente más bajos que los niños de zonas urbanas.

El gráfico 2 presenta los resultados principales del modelo de ecuaciones estructurales.

VOCABULARIO COMO VARIABLE DEPENDIENTE

El modelo explicó un porcentaje muy alto de variabilidad, 51%, debido a la contribución de las

GRÁFICO 2
Modelo de ecuaciones estructurales para las variables vocabulario, texto oral y texto escrito para el grupo total de niños



“Los niños de las zonas rurales tienen desempeños generalmente más bajos que aquellos de las zonas urbanas.”

variables edad, crecimiento, español escrito y educación de la madre, estatus socioeconómico y lugar de residencia.

Como era de esperar, la edad y el crecimiento, definidos como indicadores indirectos del desarrollo, predijeron un cambio importante: a mayor desarrollo, mejor vocabulario. La educación y el español de la madre mostraron efectos importantes pero diferentes. Por un lado, los niños con madres más educadas se desempeñaron mejor en la prueba de vocabulario; interpretamos estos datos proponiendo que estas madres poseen más herramientas para desarrollar prácticas de literacidad con sus hijos que aquellas con menor educación, lo que tiene un efecto positivo en el desarrollo lingüístico de los niños. Por otro lado, mientras el español escrito de la madre no mostró poder de predicción, el español oral tuvo un efecto, aunque pequeño, en el sentido contrario al esperado: a mayor nivel de español de la madre, menor vocabulario del hijo. Quizá la razón sea la baja variabilidad de la variable, de solo tres niveles,^{4/} combinada con posibles características asociadas al 11% de madres que no lee en español o lo hace con dificultad. Es posible que en este grupo haya muchas madres que pasan gran parte del tiempo en casa con sus hijos. El tener un español limitado reduce considerablemente el campo laboral al que puede acceder una mujer y es probable que quedarse en casa con sus

hijos sea una de las pocas opciones que le quedan. Aunque estas madres no son las que cuentan con mayores recursos para desarrollar prácticas de literacidad debido a su bajo nivel de español escrito, sí serían las que tienen más oportunidades para hacerlo porque comparten más tiempo con sus hijos, mejorando así el vocabulario de estos.

Finalmente, el estatus socioeconómico y el lugar de proveniencia produjeron, respectivamente, un cambio grande y uno pequeño. Los niños pertenecientes a familias con estatus socioeconómicos altos tienen mayores probabilidades de desarrollar un vocabulario más amplio. Análogamente, pero de forma más leve, los niños de zonas urbanas tienen más probabilidades de tener mayor vocabulario. El primer resultado es consistente con los estudios que demuestran que los niños de familias de los estratos socioeconómicos bajos tienen un desempeño inferior al de aquellos de los estratos altos (Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994; Feagans, 1982; Hart y Risley, 1995). El segundo resultado, considerando anteriores estudios en la materia

en nuestro país, era el esperado: los niños de las zonas rurales tienen desempeños generalmente más bajos que aquellos de las zonas urbanas.

En relación a la comprensión de textos orales, el poder predictivo del modelo fue muy débil.

TEXTO ESCRITO COMO VARIABLE DEPENDIENTE

El modelo que más nos interesa es el que explica la variabilidad de la comprensión de textos escritos, cuyo poder predictivo fue bueno: predijo el 20% de la variabilidad debido a la contribución del género, el vocabulario y la comprensión del texto oral.

El vocabulario a los 5 años, la comprensión del texto oral a los 7 y el género contribuyeron de distinta manera a la explicación de la variabilidad. El vocabulario y la comprensión del texto oral significaron un cambio muy importante en la comprensión del texto escrito ($\beta^e = 0,32$ y $\beta^e = 0,25$, respectivamente). Ello confirma nuestras expectativas: ambas habilidades,



El niño entra en contacto primero con los textos orales, y luego, a través de la lecto-escritura, con los escritos.

PLAN LECTURA CHACOBLOSPOT

4/ Estos niveles son: lee español sin dificultad (81%), lo hace con dificultad (6,2%) y no lo lee en absoluto (4,8%).

las cuales se desarrollan en etapas tempranas, predicen la comprensión de texto escrito. En particular, el vocabulario, medido incluso dos años antes que la comprensión del texto escrito (en preescolar), predice fuertemente el desempeño de los niños en la prueba de comprensión del texto escrito (aplicada en primaria). Además, el género también representó un cambio, aunque más pequeño, en el desempeño de la prueba de comprensión de texto escrito ($\beta^e = 0,09$). Si se es niña, es más probable tener un desempeño alto que si se es niño.



MAESTRA SIN FRONTERAS

Los niños rurales conforman el grupo que está en riesgo de no desarrollar óptimamente la comprensión lectora.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

En primer lugar, los niños rurales conforman el grupo que está en riesgo de no desarrollar óptimamente la comprensión lectora, lo que está en línea con lo hallado en evaluaciones nacionales e internacionales.^{5/} En segundo lugar, los resultados mostraron que (i) factores relacionados con las características individuales (edad, crecimiento) y las oportunidades del entorno (español escrito y educación de la madre, estatus socioeconómico y lugar de residencia) explican el desarrollo del vocabulario; y (ii) el vocabulario y la comprensión de textos orales (variables lingüísticas) explican la comprensión lectora, incluso con años de anticipación.

Interpretar estos resultados a la luz de la evidencia científica sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sugiere que la exposición temprana de los niños a prácticas de

literacidad tendrá un efecto dominó sobre el vocabulario y la futura comprensión lectora. Los programas que desarrollen la literacidad en la edad preescolar, ampliando el vocabulario y la comprensión de textos orales, servirán para mejorar la comprensión lectora en la edad escolar.

Nuestras recomendaciones de política se sintetizan en dos: (i) desarrollar programas orientados a mejorar las condiciones de vida de los niños, especialmente los rurales; y (ii) intervenir tempranamente, durante la etapa preescolar, para mejorar el vocabulario y la comprensión de textos orales, y así sentar bases sólidas para una apropiada comprensión lectora en la etapa escolar, dando prioridad a los grupos vulnerables.

Con respecto a la primera recomendación, quisiéramos destacar que los programas impulsados por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) —como Qali Warma^{6/}— para mejorar la nutrición

de los niños y ofrecerles la oportunidad de un desarrollo físico y cognitivo óptimo, así como aquellos que alivian la situación económica de las familias más pobres —como Juntos^{7/}—, contribuirán a un mejor desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora de los niños, lo que tiene particular importancia para las familias de las áreas rurales.

La segunda recomendación apunta a la intervención temprana, que puede ser realizada por los

“El MINEDU enfrenta al desafío de mejorar la comprensión lectora y tiene en sus manos la responsabilidad de garantizar que todos los niños desarrollen adecuadamente las bases que les permitirán alcanzar el máximo de sus potencialidades en este aspecto.”

5/ ECE 2013 y 2014; PISA 2001, 2009 y 2012.

6/ El Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma ofrece, entre otros, servicios alimentarios y promueve mejores hábitos de alimentación.

7/ El Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres Juntos realiza transferencias monetarias condicionadas a las madres jefas de hogares en condición de pobreza de las zonas rurales.

cuidadores o los docentes de Educación Inicial. El MINEDU enfrenta al desafío de mejorar la comprensión lectora y tiene en sus manos la responsabilidad de garantizar

que todos los niños desarrollen adecuadamente las bases que les permitirán alcanzar el máximo de sus potencialidades en este aspecto. Desde la publicación del informe

que resume este artículo han sido frecuentes las ocasiones de diálogo con ese Ministerio y creemos que sus resultados ya están siendo aprovechados.

REFERENCIAS

- Caesar, L. G. y Nelson, N. W. (2013). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 0265659013513028.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(39), 996-1005.
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., De Silva, M., Huttly, S., Penny, M., Lanata, C. y Villar, E. (2005). *Social capital and education outcomes in urban and rural Peru*. Young Lives, Working Paper n.º 28.
- Cueto, S., León, J., Guerrero, G. y Muñoz, I. (2009). Psychometric characteristics of cognitive development and achievement instruments in Round 2 of Young Lives. *Young Lives Technical Note* n.º 15.
- De Jong, P. F. y van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77.
- Díaz, J. (2007). Educación inicial y rendimiento en la escuela. *Boletín Análisis y Propuestas*, 12. Lima: GRADE.
- Dubeck, M. y Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315-322.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Manual del examinador para el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test) – Adaptación hispanoamericana (Hispanic-American Adaptation)*. Minnesota: AGS.
- Feagans, L. (1982). The development and importance of narratives for school adaptation. En L. Feagans y D. C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention* (95-116). Nueva York: Academic Press.
- Florit, E. y Levorato, M. C. (2012). A longitudinal study on listening text comprehension and receptive vocabulary in preschoolers. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 12(1/2), 65-80.
- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. y Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.
- MINEDU - Ministerio de Educación (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Lima: MINEDU.
- MINEDU - Ministerio de Educación (2006). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: MINEDU.
- MINEDU - Ministerio de Educación (2015). *Rutas del aprendizaje versión 2015. III ciclo. Área curricular: Comunicación*. Lima: MINEDU.
- Morales, S. (2009). *Socio-cultural variables and reading literacy acquisition in Lima, Peru*. (Tesis doctoral). Nijmegen: Universidad de Nijmegen.
- Morales, S. (2011). Variables socio-culturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 96-129.
- Oakhill, J. V. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Roth, F. P., Speece, D. y Cooper, D. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S. y Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para medición. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 75-87.
- Villalonga, M., Padilla, C. y Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606-621.

Los datos usados en este artículo provienen del estudio Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, una investigación longitudinal de 15 años que analiza la naturaleza cambiante de la pobreza infantil en Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam (www.ninosdelmilenio.org / www.younglives.org.uk). Niños del Milenio es cofinanciado por UK Aid del Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) y por el Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2010-2014). Las opiniones aquí expresadas son de la autora y no necesariamente compartidas por el estudio Niños del Milenio / Young Lives, la Universidad de Oxford, DFID ni otros donantes.