

Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú

Cecilia Thorne¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

Este artículo se centra en el hecho de que muchos niños peruanos no son capaces de leer fluidamente al terminar la escuela primaria. Para analizar esta deficiencia, se presenta un análisis del contexto peruano, el sistema educativo y el bagaje lingüístico y sociocultural. Asimismo, se identifican las condiciones adversas en las que crecen los niños peruanos y las consecuencias para su desarrollo y los inicios de la lectura. También se discuten diferentes aspectos de la psicología del desarrollo, centrándose principalmente en la teoría de Bronfenbrenner y en el enfoque evolutivo de la educación. El artículo ofrece además una revisión de los diferentes estudios sobre la lectura en el Perú. Finalmente, se presentan las ventajas de incorporar la teoría ecológica y el enfoque evolutivo a la educación.

Palabras clave: desarrollo del niño, lectura inicial, niveles socioeconómicos, Perú.

Socio-cultural context, child development and beginning reading in Peru

This article focuses on the fact that many children in Peru are not able to read fluently when they finish elementary school. To analyze this shortcoming it presents an overview of the Peruvian context, the education system, the multilingual and the socio-cultural background and identifies the difficult conditions in which Peruvian children grow and its consequences in child development and beginning reading. The paper discusses different aspects of developmental psychology and puts the accent on Bronfenbrenner's theory and the developmental approach to education. It offers, also, a review of several studies on reading in Peru. Finally it emphasizes the advantages of incorporating the ecological theory and the developmental approach to education

Keywords: child development, beginning reading, socio-economic levels, Peru.

¹ Jefe del Departamento de Psicología. Sus temas de interés son la psicología del desarrollo, el aprendizaje de la lectura, la evaluación psicológica. Correo electrónico: cthorne@pucp.edu.pe

Varias investigaciones llevadas a cabo en el campo de la lectura revelan que muchos niños no logran las habilidades de lectura necesarias que les permiten convertirse en buenos lectores. Estos estudios dan cuenta del pobre desarrollo de las habilidades de decodificación y comprensión lectora de las niñas y los niños peruanos desde el inicio de la escolaridad, principalmente, en las zonas menos favorecidas. Destacan, igualmente, la importancia de la educación inicial y sobre todo la relación entre el rendimiento en la lectura y determinadas prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras, la importancia de los materiales educativos y estrategias metacognitivas (Boekaerts & Thorne, 1993; Carreño, 2001; Cueto & Díaz, 1999; Morales, 1997; Nakano, 1996; Pinzás 1993; Thorne, 1991; 2002; Thorne & Nakano, 2001).

Carreño (2001) realizó una investigación, en coordinación con el MED, con 3354 estudiantes de sexto grado provenientes de diferentes departamentos del Perú. Se les aplicó una Prueba de Comprensión de Lectura para Sexto Grado (PCL6) elaborada expresamente para el estudio. Los resultados mostraron que los niños rinden mejor en comprensión literal. Se observó una diferencia significativa en el rendimiento de acuerdo al tipo de escuela y área geográfica. Los alumnos de las zonas urbanas y escuelas polidocentes muestran resultados significativamente mejores que los que asisten a escuelas multigrados o unidocentes en zonas rurales. Estos últimos muestran resultados muy bajos.

Los resultados del estudio de la evaluación del aprendizaje, efectuado por el Ministerio de Educación Peruana en noviembre del 2001, revelan que los alumnos de sexto grado de primaria presentan un rendimiento muy por debajo al esperado en las áreas de

comunicación integral y lógico matemático. Sólo el 11% de estos alumnos logró aprobar el examen de comprensión de textos, situación que se agrava en los colegios estatales y las zonas rurales. La situación es aún más alarmante en las escuelas bilingües (quechuas y aimaras), donde las alumnas y los alumnos de sexto grado de primaria no lograron comprensión alguna de los textos de lectura en castellano (Espinoza & Torreblanca, 2003).

Estos resultados son muy preocupantes porque demuestran que el sistema educativo peruano no es eficiente y que no se está invirtiendo convenientemente en educación. ¿Qué está sucediendo para que muchos niños y niñas no puedan beneficiarse de la escuela como es debido? ¿Cómo se puede enfocar esta situación para lograr una comprensión cabal de porqué los niños y niñas no logran comprender lo que leen? Para tratar este tema, presentaremos algunos aspectos del contexto peruano y el sistema educativo, los paradigmas de la psicología del desarrollo y los hallazgos en el campo de la lectura inicial, que nos pueden brindar una mejor aproximación al tema.

Contexto peruano

El Perú es un país complejo con una geografía diversa, diferencias socioeconómicas y culturales muy marcadas, muchos grupos étnicos y numerosos grupos lingüísticos. Las necesidades y condiciones de la población dependen de la región geográfica donde viven y de su situación. De ahí que uno de los grandes problemas del país es las disimilitudes debido a las diferencias en la educación y en la cultura (Thorne, 1991, 1999).

La población se encuentra categorizada en cinco niveles socioeconómicos según los estudios de Apoyo, Opinión y Mercado (2004). El Nivel A corresponde al grupo que cuenta con los ingresos

más altos y reúne al tres por ciento de la población. El Nivel B agrupa el quince por ciento. El Nivel C congrega al veinte y siete por ciento. El Nivel D es el grupo más amplio reuniendo al treinta y cuatro por ciento de la población. El Nivel E corresponde a la categoría con menores ingresos y representa el veinte y uno por ciento.

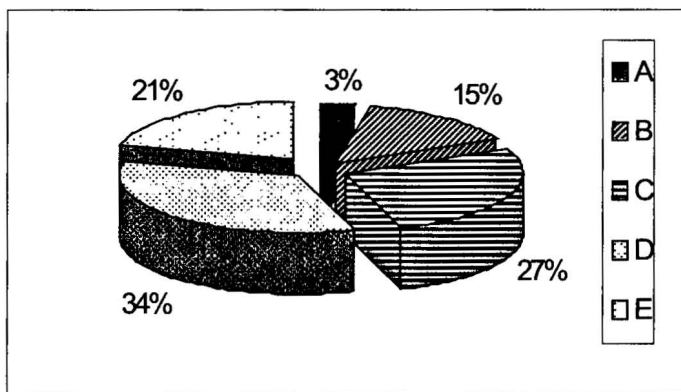


Figura 1. Distribución de la población peruana de acuerdo a los niveles socioeconómicos (Apoyo, Opinión y Mercado, 2004).

Tal como se puede inferir de esta información, cuarenta y dos por ciento de la población pertenece al nivel socioeconómico medio, mientras que más del cincuenta por ciento vive en pobreza y de éstos el veinte y uno por ciento en extrema pobreza, la que puede ser más severa según el área. Hay diferencias dramáticas entre las áreas urbanas y rurales y entre regiones; por ejemplo, en la región andina hay lugares en los que la extrema pobreza asciende a más del cincuenta por ciento.

Como muchos países en vías de desarrollo, el Perú se caracteriza por un alto porcentaje de población joven. Cerca del cuarenta por ciento de la población se encuentra por debajo de los

dieciocho años (10'647,718) y más del diez por ciento (3'051,018) está por debajo de los cinco años (UNICEF & INEI, 2004). Estos números son una clara señal de que se le debe prestar mayor atención a los niños y niñas, dado que representan un amplio porcentaje de la población y son el futuro del país.

En las zonas rurales el ambiente presenta una serie de características que tienen efectos negativos en el desarrollo del niño; éstas son carencia de salubridad, desnutrición, marginalidad, migración, analfabetismo, falta de estabilidad en la estructura familiar y violencia (Bello, Pinto, Torres-Llosa, 1995; González, 1995). Por lo general, las madres provenientes de los sectores más desfavorecidos no cuentan con los recursos culturales o materiales para estimular a sus hijos e hijas, ni el tiempo para responder a sus necesidades psicológicas (Thorne, 1999).

La desnutrición es un problema muy serio tanto en las zonas urbanas como rurales, en la medida que se estima que el veinte y cinco por ciento de los niños por debajo de los cinco años sufre de desnutrición crónica. En las zonas rurales alcanza el cuarenta por ciento de los niños, mientras que en las zonas urbanas el trece por ciento (Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo, 2002).

Varios estudios enfatizan la relación que existe entre la desnutrición y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, esta relación es bastante compleja dado que no es fácil separar la desnutrición del ambiente poco estimulante de los niveles socioeconómicos desfavorecidos. Es importante destacar que las investigaciones muestran que las intervenciones educativas y la asistencia a la escuela juegan un rol importante que ayuda a revertir esta condición (Pollitt, 2002).

Estos hechos y números son una muestra clara de que muchos niños y niñas no crecen en ambientes satisfactorios

(Thorne, 1994), sino en ambientes que caen fuera de los límites normales, lo que afecta su normal desarrollo.

El sistema educativo

La tasa de alfabetización del Perú alcanza el noventa por ciento (UNICEF, 2004). El analfabetismo se ha reducido considerablemente en los últimos veinte años y la mayoría de los analfabetos tienen más de 40 años. Otro hecho importante es que la educación secundaria se ha incrementado en un diez por ciento y la educación primaria ha disminuido. La educación superior representa un diez por ciento y no ha sufrido variaciones en los últimos diez años (INEI, 2004).

El sistema está dividido en cuatro niveles: preescolar (un año), primaria (seis años), secundaria (cinco años) y educación superior. Tanto la educación inicial como la primaria son obligatorias y gratuitas. La educación inicial está dirigida a niños y niñas de 5 años y la educación primaria a niños y niñas entre los 6 y los 12 años (Ministerio de Educación, 2000).

Se estima que el noventa y tres por ciento de los niños en edad escolar están matriculados en las escuelas. Sin embargo, sólo el cincuenta por ciento de los niños de 5 años están inscritos en educación inicial (UNICEF & INEI, 2004). Desde 1993, la educación inicial es obligatoria, sin embargo, no hay cupo en los centros escolares. Asimismo, la mayoría de los niños y niñas de 3 y 4 años son dejados de lado, no valorándose la importancia de la estimulación temprana.

En 1994 el Ministerio de Educación diseñó un Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación con el propósito de incrementar el rendimiento académico, disminuir el número de

repitentes y el abandono escolar. El programa, financiado por el Banco Mundial, fue implementado entre 1996 y el 2001. Los componentes fueron: (a) el mejoramiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje a través de la renovación curricular, la implementación de programas de capacitación de maestros y la dotación de textos y materiales pedagógicos; (b) el desarrollo de infraestructura a través de la construcción y la rehabilitación de escuelas y el acondicionamiento de las aulas; (c) el fortalecimiento institucional a través de la descentralización, la tecnología y el desarrollo de una unidad de medición de los aprendizajes. La implementación de este programa trajo cambios importantes.

Se construyó un nuevo currículo basado en cinco principios psicopedagógicos que se apoyan en la teoría cognitiva y la teoría sociocontextual y en cinco áreas de aprendizaje. Los principios incluyen la naturaleza constructiva del aprendizaje, el desarrollo de la comunicación, la importancia del significado y la organización en el aprendizaje y la integración de una perspectiva del aprendizaje individual y evolutiva. Las cinco áreas de aprendizaje son: (a) comunicación integral; (b) lógico matemática; (c) ciencias y ambiente; (d) personal y social; (e) instrucción religiosa. En educación inicial y primaria se le da preferencia a temas sobre población, ambiente, diversidad cultural, derechos humanos, seguridad, trabajo y productividad (Ministerio de Educación, 2000).

Como parte del programa, por un lado, se llevaron a cabo capacitaciones de maestros y maestras en servicio. Por otro lado, se distribuyeron a nivel nacional una variedad de materiales educativos que incluían textos, cuadernos de trabajo, bibliotecas de aula y materiales didácticos. Estos materiales no sólo guían y ayudan al maestro a llevar a cabo su tarea, sino también facilitan la dinámica dentro del aula. Paralelamente, los materiales

permiten a los alumnos y las alumnas practicar y así fortalecer el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El ochenta por ciento de los alumnos y alumnas asisten a colegios públicos, financiados y conducidos por el estado. Los colegios particulares son dirigidos por asociaciones privadas, comunidades religiosas o individuos. Si bien se construyeron y rehabilitaron muchas escuelas, las necesidades están lejos de ser cubiertas.

Es importante señalar que hay una brecha importante en el rendimiento académico entre los alumnos provenientes de colegios públicos y aquellos de colegios privados. Los alumnos de colegios particulares rinden significativamente mejor que aquellos que vienen de colegios estatales. Asimismo, los niños y niñas que estudian en zonas urbanas rinden mejor que los de las zonas rurales. En las zonas rurales muchas escuelas son multigrado y cuentan con un maestro o una maestra para todos los alumnos y alumnas de los diferentes grados (Sepúlveda, 2000).

Si bien debemos reconocer que en los últimos diez años el sistema educativo ha mejorado, las condiciones están lejos de ser satisfactorias. Uno de los mayores problemas es que el sistema sigue siendo altamente centralizado. Los programas educativos están organizados a nivel nacional y no siempre se toman en cuenta la diversidad cultural, social y lingüística. Otra gran dificultad está relacionada a la calidad de la educación, en la medida que la ineficiencia del sistema se detecta cuando se analizan las cifras de abandono escolar, la extraedad, la desigualdad de oportunidades y la infraestructura.

La escuela está impregnada por una perspectiva occidental que muchas veces no tiene relación con la vida diaria de la comunidad. Los maestros y las maestras, muchas veces, insisten

en prácticas como hacerles escribir a los niños textos muy formales, en lugar de usar historias locales, canciones, adivinanzas, traba-lenguas tan comunes en el mundo andino. Zavala (2001) señala que esto es consecuencia de una subestimación del conocimiento local por parte de los maestros y los padres.

Estos datos y los resultados de los estudios mencionados más arriba, así como el sesgo occidental, son un indicador de que hay que hacer cambios de fondo para mejorar la educación en el Perú, especialmente en los colegios públicos y en las zonas rurales.

Un país multilingüe

Un reciente estudio de Chirinos (2001) que evalúa la información lingüística del censo de 1993 indica que 15'405,014 de personas hablan castellano en el Perú, lo que representa el 79,8 %, mientras que 3'750,492 de personas que constituyen el 19,4% se expresan en lenguas indígenas. Se ha considerado sólo a la población a partir de los cinco años, por ser la edad en que se supone los niños y las niñas evolutivamente han consolidado su lenguaje oral. En el Cuadro 1 se presentan estas cifras.

Cuadro 1

Población peruana por encima de los cinco años de acuerdo a la lengua materna

<i>Lengua</i>	<i>Población</i>	<i>Porcentaje</i>
Castellano	15 405 014	79.8
Lenguas vernáculas	3 750 492	19.4
Total	19 308 603	99.2

De las lenguas indígenas en el Perú la más repandida es el quechua, que es hablada por 3'199,474, seguida del aimara hablada por 420,215 y las lenguas amazónicas habladas por 130,803.

Es importante señalar que hay zonas en la selva donde se habla quechua. En la Figura 2 se presentan los porcentajes de acuerdo a la población mayor de cinco años.

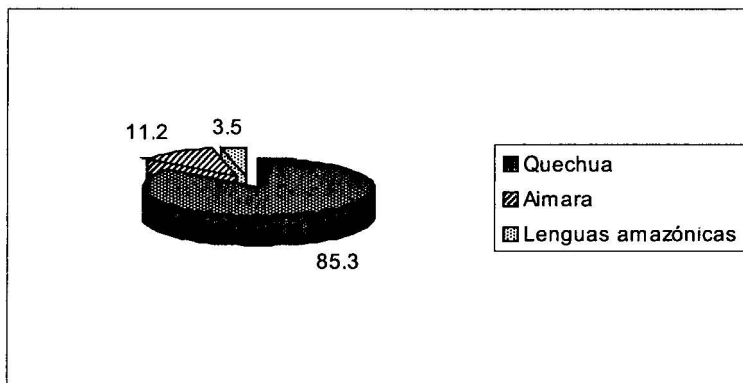


Figura 2 . Porcentaje de la población mayor de 5 años de acuerdo a las lenguas indígenas que hablan (a partir de Chirinos, 2001).

Existen una variedad de quechuas que son habladas en las diferentes regiones. El Ministerio de Educación ha adoptado seis variedades que se usan en los diferentes libros de texto. El aimara, en cambio, que se habla en algunas provincias del sur del Perú, no presenta estas variaciones. Además del quechua y el aimara, se hablan aproximadamente cuarenta y cinco lenguas amazónicas.

Chirinos (2001) señala que el analfabetismo puede ser visto como un indicador de la conservación de las culturas vernáculas. Un análisis reciente de la información lingüística del censo de 1993, en la cual la población está dividida de acuerdo a la lengua materna, muestra una alta correlación entre lenguas vernáculas y analfabetismo.

La presencia de una variedad de lenguas y diversos grupos étnicos representan demandas complejas al sistema educativo que tienen que ser tomadas en cuenta. Existen algunas iniciativas que incorporan en sus programas las diferencias culturales y lingüísticas, pero ésta no es siempre la regla (ISP Loreto, AIDSESEP & PFMB, 1997; Ministerio de Educación, 2002).

Contexto sociocultural

En países desarrollados, los niños y niñas viven en un mundo altamente letrado y se encuentran familiarizados con muchos aspectos de la lectura y la escritura antes de empezar el colegio. En otras palabras, el entorno les brinda muchas oportunidades para explorar el lenguaje escrito (Bus, 1994). El ambiente letrado proporciona un puente que facilita el inicio de la lectura. Asimismo, un alto porcentaje de niños y niñas asisten a centros de educación inicial, los padres les estimulan su vocabulario y están bien alimentados.

Los niños y niñas de niveles socioeconómicos altos y medios en los países en vías de desarrollo también se benefician de un ambiente estimulante, no sólo en sus hogares y en la escuela, sino que también el entorno les ofrece un conjunto de posibilidades que facilitan y motivan el desarrollo de la lectura. Esto significa que cuando comienzan el colegio se encuentran familiarizados con letras, símbolos y signos. A pesar de no haber recibido una educación formal, son capaces de reconocerlos facilitando el proceso de aprendizaje de la lectura.

En cambio, muchos de los niños y niñas que viven en países en vías de desarrollo no siempre están en contacto con el mundo letrado, por el contrario viven en ambientes donde hay muy poca información escrita y en algunos casos ésta no existe. En otras

palabras, tienen muy pocas oportunidades de tener contacto con el lenguaje escrito antes de comenzar el colegio, lo que crea una brecha cuando inician la escuela y se ven confrontados a un mundo letrado. Esta situación es aún más dramática cuando los niños o niñas hablan una lengua vernácula que no cuenta con un sistema escrito, así como en aquellos casos de comunidades aisladas de la civilización.

Desarrollo del niño

La psicología del desarrollo del niño reconoce hitos importantes en el desarrollo del niño que están relacionados a la edad, sobre todo en el comportamiento motor y de lenguaje. Una vez que el niño o la niña tiene 5 ó 6 años se asume que está preparado para iniciar formalmente el colegio. Teóricamente, ha alcanzado el desarrollo físico, cognitivo y social necesario para enfrentarse a las demandas de la escuela.

La edad se considera como un criterio importante en el desarrollo cognitivo. Se cree que a medida que los niños van aumentando en edad, tienen mayores oportunidades para alcanzar y desarrollar habilidades intelectuales. Por lo tanto, cuando comienzan el colegio se les confronta con una serie de objetivos estandarizados de aprendizaje y prácticas instruccionales semejantes, independientemente de su pertenencia a un grupo socioeconómico, cultural o étnico.

Muchos psicólogos del desarrollo están involucrados en temas educacionales, especialmente aquellos relacionados en cómo y por qué los niños aprenden en una amplia variedad de contextos, que no están relacionados necesariamente con el colegio. Los progresos en el campo ofrecen un panorama más completo de cómo ocurre el desarrollo como producto de múltiples variables

que operan en múltiples niveles. Esta aproximación multivariada nos pone en guardia sobre el peligro que existe en generalizar resultados de un estudio llevado a cabo en una población particular bajo condiciones específicas, lo que significa que los hallazgos de ciertas investigaciones no necesariamente son válidos con otros grupos (Mussen, 1997).

La teoría de Bronfenbrenner acerca de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1997) proporciona un buen marco para comprender el comportamiento como resultado de un intercambio mutuo y recíproco entre el organismo y el ambiente. Un punto fundamental es que el desarrollo siempre se da en un escenario concreto y se expresa a través de formas de conducta dentro de un contexto ambiental particular. Implica, asimismo, la reorganización de las características de las personas, teniendo al mismo tiempo una cierta continuidad a través del tiempo y el espacio. La familia y el colegio adquieren un significado considerable como escenarios donde los niños y niñas absorben sus recursos iniciales de desarrollo.

La teoría permite una comprensión de cómo los procesos proximales tienen un impacto en los niños y niñas que crecen en ambientes estables y favorecidos frente a aquellos que viven en ambientes desfavorecidos y deprivados. Por ejemplo, los padres o maestros tendrán mayor impacto en reducir una disfunción en ambientes desfavorecidos que en ambientes favorecidos, donde los padres tienden a responder más al desarrollo de sus competencias.

Una aproximación del desarrollo a la educación “involucra la consideración simultánea de las características de los alumnos como aprendices, la naturaleza de la tarea que se va a aprender, los métodos para adaptar estas tareas de manera que el aprendizaje tenga lugar, criterios para evaluar lo que el alumno necesita y

el ambiente del alumno” (Renninger, 1998, p. 214). La enseñanza debe responder al crecimiento cognitivo y social. La tarea debe ser retadora para los alumnos. Sin embargo, si los ambientes en que se aprende son estándar y no toman en cuenta las características de los niños, los niños y las niñas no se beneficiarán del aprendizaje.

En el Perú, los maestros y maestras que enseñan en colegios estatales y en áreas rurales están confrontados con aulas caracterizadas por la diversidad. En un mismo grado, hay alumnos hasta con cinco años de diferencia, un desarrollo cognitivo heterogéneo, diferentes lenguas y muchos con problemas de desnutrición. Al mismo tiempo, los maestros y las maestras no siempre cuentan con la formación apropiada o con la base cultural y lingüística adecuada para enfrentar esta difícil tarea, particularmente con niños que no están preparados para responder a los objetivos del currículo.

A pesar de los progresos que se tienen en la comprensión del desarrollo del niño, se ha puesto poco énfasis en estas diferencias y en aplicar a la vida diaria este conocimiento teórico.

Lectura inicial

La investigación en el campo de la lectura se remonta a principios del siglo XX cuando Huey publicó en 1908 una monografía sobre *La psicología y la pedagogía de la lectura* (Venezky, 1984), pero no es sino hasta la mitad del siglo en que el interés por el estudio de la lectura aumenta. Hoy día se tiene una mejor comprensión del proceso de la lectura y el énfasis ha cambiado del estudio de los métodos de enseñanza a tratar de entender cómo se llega a ser un buen lector. Los investigadores en este campo coinciden en afirmar que la lectura es un proceso complejo en el cual intervienen

una serie de operaciones mentales parciales y que tiene como finalidad la comprensión del texto escrito.

Mucha de la literatura acerca de la lectura inicial se centra en el proceso mismo de la lectura y en tópicos como conocimiento de las letras y la ortografía, los programas de lectura, métodos de enseñanza, el rol de la escritura en la lectura inicial, entre otros. También se pone énfasis en las características de la lengua en que se aprende a leer. Sin embargo, no se pone tanto acento en el rol que juegan el contexto social y cultural.

Tanto la escritura como la lectura se construyen sobre el dominio del lenguaje oral del niño. Es decir, los niños y las niñas se enfrentan a la tarea de leer y escribir una vez que han logrado el desarrollo de habilidades lingüísticas en su lengua materna. Estas incluyen: (a) una competencia sintáctica básica; (b) un cierto nivel de vocabulario; y, (c) la habilidad para producir y entender la mayoría de sonidos de su lengua (Verhoeven, 1999).

La conciencia fonológica es fundamental para el inicio de la lectura y la escritura. Se refiere al dominio en el manejo de los sonidos del lenguaje oral, en la medida que constituye un apoyo básico para el niño o niña que está recién aprendiendo a leer y facilita la comprensión de las relaciones entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito. Con relación a este tema, Cuetos (1996) distingue dos rutas para llegar al procesamiento léxico de las palabras escritas, la ruta visual y la ruta fonológica. Esta última es fundamental para leer palabras que visualmente no se encuentran almacenadas en la memoria del lector. Esta situación es frecuente cuando los niños recién acceden a la lectura y consiste en identificar las letras de las palabras y transformarlas en sonidos, mediante la conversión grafema-sonido, que permite al lector llegar a la representación de esa palabra y a su significado. Se ha probado

que cuando un niño o una niña presenta un atraso en su habilidad fonológica tendrá problemas en aprender a leer (Pinzás, 1995).

Los subprocesos se agrupan en dos clases. Por un lado, estarían aquellos implicados en el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita, también llamados procesos de nivel inferior, lo que se conoce como decodificación. Entre estos están la percepción de signos gráficos y el acceso a la estructura donde el individuo tiene almacenados de manera ordenada sus conocimientos léxicos, semánticos y sintácticos. Por otro lado, estarían aquellos de nivel superior asociados a la comprensión del texto propiamente dicha.

El aprendizaje de la lectura y la escritura está asociado al inicio formal del colegio (Feitelson, 1988; Olilla, 1978). Como en casi todos los países alrededor del mundo, las niñas y los niños peruanos comienzan este aprendizaje en primer grado de primaria. La asignatura en la cual se les enseña la lectura y la escritura es Comunicación Integral. A pesar de que se estipula que la comunicación incluye la comunicación oral y escrita, el tiempo dedicado a la comunicación oral no es suficiente. Los maestros y las maestras prestan mucha atención a la enseñanza formal y no dedican el tiempo suficiente al desarrollo de habilidades orales, necesarias para tener un buen despegue en la lectura.

Las experiencias relacionadas al inicio de la lectura deben ser lo más alentadoras y positivas posible. Desde el comienzo el niño debe contar con una sucesión graduada cuidadosamente de tareas de aprendizaje que le permitan ir captando la lectura con un mínimo de prerrequisitos (Feitelson, 1988).

Varios estudios se han llevado a cabo para comprender este tema e identificar las variables que afectan el rendimiento de la lectura en los niños y las niñas. Un estudio muy interesante es el

de Cueto y Diaz (1999) en el que se evaluó el rol de la educación inicial en los niños de colegios públicos. Los resultados mostraron diferencias significativas en lectura y matemáticas en aquellos niños y niñas que habían asistido a centros de educación inicial, en la medida que estaban mejor preparados para enfrentar los retos de la educación primaria. Parece que estos programas tienen mayor impacto en niños y niñas de un nivel socioeconómico bajo y medio (Boocock, 1995).

Otros estudios en el campo (Morales, 1999; Pinzás, 1993; Thorne, 1991) revelan que los alumnos y alumnas de colegios particulares tienen un mejor desempeño en la lectura tanto en decodificación como en comprensión. Los niños y niñas que provienen de colegios estatales presentan serios problemas en comprensión de lectura y también exhiben dificultades en la decodificación.

Los libros de texto han sido considerados una herramienta positiva para fortalecer el aprendizaje de la lectura (Chall, 1983). Investigaciones en este tema en el Perú (Thorne, 1991) muestran que el método silábico da mejores resultados en niños y niñas provenientes de niveles socioeconómicos bajos. No obstante, un problema serio es que dado que el castellano es una lengua silábica y regular, se le ha dado mucho énfasis a la decodificación y no se ha estimulado el desarrollo de la comprensión lectora.

La maestra o el maestro de lectura juegan un rol fundamental en el rendimiento académico del alumno. Se han llevado a cabo estudios en colegios estatales y privados donde se han identificado las prácticas instruccionales que mejoran el rendimiento de la lectura significativamente (Boekaerts & Thorne, 1993; Nakano, 1999; Thorne & Nakano, 2001).

Estos estudios han permitido identificar variables importantes que correlacionan con el rendimiento en la lectura; sin embargo,

más allá de los cambios que se han dado en la enseñanza de la lectura, todavía hay un alto porcentaje de niños que no leen fluidamente.

Comentarios finales

Este panorama nos ha permitido identificar ciertos aspectos a los cuales hay que prestar atención y analizarlos para lograr una comprensión más amplia y profunda del contexto sociocultural, el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, y el desarrollo del niño en el Perú. A pesar que se han realizado muchos esfuerzos a través de un nuevo currículo, la distribución de textos de lectura, cuadernos de trabajo y bibliotecas de aula, y la capacitación a los maestros, no se han logrado los cambios esperados.

Los niños y las niñas que asisten al colegio en los países desarrollados tienen por lo general un bagaje similar cuando entran al colegio. Por el contrario, en el Perú como en muchos países en vías de desarrollo, las aulas están caracterizadas por la diversidad y la heterogeneidad, particularmente en las zonas marginales y rurales.

Si analizamos el contexto y las condiciones en que los niños crecen y se desarrollan en el Perú, se puede inferir que las creencias con relación al desarrollo del niño, tales como edad, desarrollo cognitivo y objetivos estandarizados de aprendizaje no siempre se pueden tomar en cuenta. Por ejemplo, el criterio de edad puede ser considerado cuando los niños provienen de familias con un buen entorno. Sin embargo, este no es el caso de más del cincuenta por ciento de los niños y niñas peruanas que van al colegio por primera vez.

El conocimiento que la psicología del desarrollo del niño constituye un buen marco referencial para enfrentar esta situación, en la medida que toma en consideración las características de los alumnos y alumnas, las tareas, los métodos, la evaluación y su entorno (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Renninger, 1998).

Una vez que los niños y las niñas comienzan el colegio, es fundamental que estén preparados para enfrentar las demandas de aprendizaje. No obstante, muchos niños y niñas peruanos no están listos para responder a las tareas que encuentran en el colegio, por lo tanto no se benefician de los escenarios de aprendizaje.

En un país que está caracterizado por la diversidad, las situaciones de aprendizaje no pueden ser estandarizadas, ni el currículo puede ser diseñado a nivel nacional. Dicho de otra manera, no es recomendable implementar el mismo currículo para los niños y niñas en diferentes partes del Perú. A pesar que el currículo establece la integración de una perspectiva individual y de desarrollo del aprendizaje, en muchos casos no considera el ambiente en que el niño se desenvuelve.

Para comenzar sería esencial considerar el grado de desarrollo del niño y de la niña, su experiencia previa y su bagaje cultural y lingüístico. Muchos comienzan el colegio sin haber visto un solo libro o material escrito en su corta vida. Dicho de otra manera, no tienen experiencia alguna con material impreso, comparado a niños y niñas que viven zonas urbanas.

En las aulas típicas no hay una variación de más de dos años entre los alumnos y alumnas, sin embargo, información recogida en el Perú muestra que en una misma aula pueden haber niños y niñas hasta con cinco años de diferencia. Un problema adicional son las escuelas multigrado, donde los niños y niñas de diferentes grados cuentan con un solo maestro. Los programas de capacitación

deben poner más énfasis en una aproximación evolutiva como un complemento importante de su formación pedagógica.

Lo que está sucediendo con el aprendizaje de la lectura es que muchos niños y niñas se enfrentan a la tarea sin estar bien preparados. Se debe dedicar más tiempo a preparar a los alumnos y alumnas antes de que se inicien en el aprendizaje de la lectura. Es esencial que desarrollen la comunicación oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y familiarizarlos con libros y otros materiales escritos.

Otro punto importante es que la lectura inicial debe darse en la lengua materna. Investigaciones empíricas en el tema destacan los beneficios cognitivos, académicos, lingüísticos, psicológicos y culturales de esta práctica (Droop, 1999; García, 2000; Küper, 1998; Thorne, 2002; Verhoeven, 1994).

Se debe dar preferencia a programas tempranos de estimulación cognitiva. Investigaciones recogidas en diferentes países muestran que los programas de educación inicial reducen el fracaso escolar (Boocock, 1995). Young (1996) pone de manifiesto los beneficios de esta preparación en la medida que disminuye la tasa de repitentes y de abandono escolar, mientras que favorece el desarrollo de habilidades académicas. Por lo tanto, es muy importante que los programas de educación lleguen al cien por ciento de los niños y niñas de 5 años, en lugar de al cincuenta por ciento actual y, asimismo, extenderlo a los niños y niñas de 3 y 4 años. Estos programas ayudan a compensar los ambientes deprivados en que viven los niños y niñas.

La idea fundamental es que el colegio compense a las carencias a las que se ven expuestos los niños y niñas en sus ambientes desfavorecidos. Bronfenbrenner & Morris (1997) señalan el impacto que tienen los maestros y maestras en reducir las deficiencias de los ambientes desfavorecidos.

Referencias

- Apoyo, Opinión y Mercado (2004). *Niveles socioeconómicos Perú 2003. CD-ROM*, Lima: El autor.
- Bello, M., Pinto, L. & Torres Llosa, C. (1995). Situación educativa urbana. *Diálogos Educativos, Foro Educativo*, 9-81.
- Boekaerts, M. & Thorne, C. (1993). Becoming a reader in Peru. *International Journal of Educational Research*, 19, 649-657.
- Boocock, S.S. (1995). Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes. *The Future of Children*, 5, 3, 94-114.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1997). The ecology of developmental processes. En W. Damon (Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed), *Handbook of Child Development: Vol.1. Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1029). Nueva York: Wiley.
- Bus, A. G. (1994). The role of social context in emergent literacy. En E. M. H. Assink (Eds.), *Literacy acquisition and social context*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Carreño, B. (2000). *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos*. Tesis no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chall, J. (1983). *Learning to read: The great debate*. Nueva York: McGraw Hill.
- Chirinos, A. (2001). *Atlas lingüístico del Perú*. Cuzco, Lima: CERA Bartolomé de las Casas, Ministerio de Educación.
- Cueto, S. & Díaz, J.J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, 17, 73-91.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.

- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension*. Nimega: KUN.
- Espinoza, G. & Torreblanca, G. (2003). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: resultados de la Evaluación Nacional 2001. Informe descriptivo*. Documento de trabajo IUMC. Lima: Ministerio de Educación.
- Feitelson, D. (1988). *Facts and fads in beginning reading. A cross-language perspective*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- García, G. E. (2000). Bilingual children's reading. En L. Michael, P. Kamil, B. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. (pp. 813-831). Newark: IRA.
- INEI. (2004). Información socio demográfica. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/>
- ISP Loreto, AIDSESEP & PFMB. (1997). *Lineamientos curriculares de formación en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos: Los autores.
- Küper, W. (1998, junio). *Intercultural bilingual education/Mother tongue education. The necessity of introducing mother tongues in educacional systems of developing countries*. Manuscrito presentado en la reunión anual del International Working Group on Education, Munich, Alemania.
- Ministerio de Educación. (1995). *Censo Escolar*. Lima: El autor.
- Ministerio de Educación. (2000). *Estructura curricular básica de educación primaria de menores*. Lima: El autor.
- Ministerio de Educación. (2002). *Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*, DINEBI. Documento no publicado.
- Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo. (2002). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2002-2010*. Lima: MINDES.
- Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima, *Revista de Psicología de la PUCP*, 17, 263-282.

- Mussen, P. (1997). Introduction. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. i-x). Nueva York: Wiley.
- Nakano, T. (1996) *El programa curricular de articulación de inicial - primer grado de educación primaria y el rendimiento en la comprensión de lectura inicial en niños de primer grado*. Tesis no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Olilla, L.O. (Ed.). (1978). *Beginning reading instruction in different countries*. Newark: IRA.
- Pollitt, E. (2002). *Consecuencia de la desnutrición en el escolar peruano*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Pinzás, J. (1993). *Cognitive monitoring in reading comprehension. A study of differences among schools in Lima*. Nimega: KUN.
- Renninger, K.A. (1998). Developmental psychology and instruction: Issues from and for practice. En W. Damon (Ed.), I. Sigel & K.A. Renninger, *Handbook of Child Psychology* (pp. 211-274). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Sepúlveda, G. (2000). *Las escuelas multigrados. Aspectos generales y propuesta metodológica*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, KFW.
- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. Nimega: KUN.
- Thorne, C. (1994). Nuevas interpretaciones de la psicología del desarrollo con relación a los determinantes de la conducta. *Revista de Psicología de la PUCP*, 12 (2), 33-46.
- Thorne, C. (1999). Los efectos del nivel socioeconómico y la cultura en el desarrollo del niño en el Perú. En Sociedad Interamericana de Psicología, *La psicología al fin del siglo*. Caracas: SIP.
- Thorne, C. (2002, agosto). *Language minority speakers: Development of multiple language literacies*. Simposio presentado en el World Reading Congress, Edimburgo, Escocia.
- Thorne, C. & Nakano, T. (2001). El rol del maestro en el aprendizaje de la lectura en el Perú. En A. Bazán, *Enseñanza y evaluación de la lectura y escritura: algunos aportes de la investigación*

- y la tecnología* (pp. 23-40). Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.
- UNICEF. (2004). *The state of the world's children. Recuperado de http://www.unicef.org/files/SOWC_O4_eng.pdf*
- UNICEF & INEI (2004). *El estado de la niñez en el Perú*. Lima, UNICEF.
- Venezky, R.L. (1984). History of reading research. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp.3-38). Nueva York. Longman.
- Verhoeven, L. (1994). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Young, M. (1996). *Early child development. Investing in the future*. Washington DC: IBRD/WB.
- Zavala, V. (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de la interculturalidad)*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, KFW.