

La migración del campo a la ciudad
y la amplitud del vocabulario

*Migration from rural to urban areas
and vocabulary development*

María Cristina Vásquez Bendezú

Universidad de Lima
vasquez.macristina@gmail.com

Recibido: 16-04-2017
Aprobado: 02-10-2017

Resumen

La presente investigación busca identificar la influencia que tiene migrar a una ciudad, sobre el desarrollo lingüístico a los ocho años de edad de niños que nacieron en zonas rurales del Perú. Se realiza una regresión lineal múltiple que permite identificar los factores asociados a la amplitud del vocabulario. Se encuentra que la migración a zonas urbanas es un predictor estadísticamente significativo de una mayor amplitud en el vocabulario, medido por el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. De manera específica, los resultados indican que los niños que migraron antes de los cinco años de edad tienen más probabilidades de ampliar su vocabulario frente a aquellos que migraron después de los cinco años de edad. Los niños que permanecieron en zonas rurales obtuvieron los puntajes más bajos en amplitud del vocabulario. Con respecto a las otras variables individuales y contextuales analizadas, los hallazgos coinciden con experiencias previas en las que se han encontrado factores similares asociados al desarrollo del vocabulario. Sin embargo, la migración rural-urbana como predictora de la amplitud en el vocabulario es una variable que no cuenta con evidencias previas en el Perú. Por ello, este estudio permite entender, en el marco de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), la influencia tan importante que tienen los factores del contexto sobre el desarrollo del niño migrante.

Palabras clave: vocabulario, migración rural, desarrollo del lenguaje, infancia, Perú

Abstract

This study aims to identify if migrating to cities influences linguistic development of eight-year-olds born in Peruvian rural areas. Participants in the study belong to a longitudinal sample, which provides information on their development since they were 6 months old. A linear multiple regression is performed with this information to identify related factors to vocabulary development. It was found that migration to urban areas is a significant predictor of a greater receptive vocabulary, measured by the Peabody Picture Vocabulary Test. Specifically, results show that children migrating to cities before age 5 are more likely to have a larger vocabulary at age 8, than those who migrated after age 5. The children who remained living in rural areas obtained the lowest vocabulary scores. Regarding individual and contextual variables hereby studied, findings are similar to those from previous studies about vocabulary development. Rural-urban migration as predictor of vocabulary amplitude is a variable with no previous evidence in Peru; thus, this study provides new information for understanding the importance of contextual factors in child development, taking into consideration Bronfenbrenner's ecological theory (1987).

Key words: vocabulary, rural migration, language development, childhood, Peru

La migración del campo a la ciudad y la amplitud del vocabulario

1. Introducción¹

Existen distintas cifras que retratan los logros educativos del Perú. La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 muestra que los estudiantes que asisten al segundo grado de primaria tienen un largo camino por recorrer para alcanzar los estándares de comprensión lectora y habilidades matemáticas que corresponden a su grado escolar, pues ni siquiera la mitad de la población alcanza el nivel de logro satisfactorio (46,4% en Comprensión Lectora y 34,1% en Matemática) (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017). Es necesario identificar los distintos factores que permiten la mejora del rendimiento académico, particularmente el de comprensión lectora dado que a partir de este se desarrollan otros conocimientos necesarios tanto académica como socialmente (Flatts et al., 2016; Reátegui, 2008).

El proceso lector implica una práctica social en la que se integran procesos lingüísticos y factores psicológicos (Flatts et al., 2016). La adquisición del lenguaje es un proceso que se da desde los primeros años de vida y es fundamental para desarrollar habilidades cognitivas, entre ellas la comprensión lectora (Santrock, 2007). Además de la importancia en el rendimiento cognitivo y académico, el desarrollo del vocabulario surge como un mecanismo de adaptación para la socialización con el mundo que rodea al niño y al mismo tiempo permite un proceso de interiorización y conocimiento personal (Reátegui, 2008).

Además de los factores de madurez biológica de cada niño, el contexto en el que vive también desempeña un papel importante para su desarrollo semántico. Uno de los elementos del contexto, y que ha sido poco estudiado en relación con el desarrollo infantil, es la movilidad entre áreas geográficas rurales y urbanas. En nuestro país se ha comprobado que las diferencias de rendimiento académico entre los que viven en el campo y en la ciudad son alarmantes: el 50,9% de los estudiantes que viven en zonas urbanas se encuentran en el nivel satisfactorio de Comprensión Lectora mientras que el 16,5% de sus pares en zonas rurales alcanzan dicho nivel (MINEDU, 2017).

Desde hace varias décadas, la migración interna, principalmente manifestada en la movilización de familias que van del campo a la ciudad, ha sido uno de los procesos históricos que más han afectado a la sociedad contemporánea del Perú (Yamada, 2012). En el año 1993, se reportaba que un 70% de la población vivía en áreas urbanas, mientras que, en 2007, se incrementó al 76% de la población (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], s.f.).

1. En el presente estudio, los términos «el niño», «el docente» y similares se utilizan de manera inclusiva para referirse a hombres y mujeres. Se opta por esta terminología dada la convención idiomática y pretende facilitar la lectura, evitando hacer explícita la alusión a ambos géneros.

A pesar de que muchas veces las migraciones internas se dan entre zonas en las que hablan la misma lengua, los estímulos a los que está expuesto el niño varían y pueden influir en el desarrollo del vocabulario. Por ello, se estudiará ¿cuál es la relación que se presenta entre la migración de áreas rurales a urbanas y la amplitud del vocabulario de los niños a los ocho años de edad? Se prestará especial atención a la adquisición del vocabulario, en relación con la migración, por ser una herramienta esencial para la comunicación y desarrollo cognitivo (Berko Gleason, 2010) y, al mismo tiempo, por ser un factor fundamental para la evidencia del nivel de nuestra educación nacional.

En Latinoamérica, y en particular en Perú, existen pocas investigaciones que registren las consecuencias del creciente fenómeno de migración sobre los niños y adolescentes (Escobal & Flores, 2009; Yamada, 2012). Es de especial interés para la comunidad educativa conocer sobre la amplitud semántica a la edad de los 8 años, que coincide con el aprendizaje de la lecto-escritura, pues el desarrollo de vocabulario tiene una repercusión importante sobre la comprensión lectora, una de las evidencias principales del nivel de rendimiento de los estudiantes. Tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística del Perú, resulta fundamental que los docentes puedan responder a la complejidad cultural de sus alumnos, sobre todo de los que han migrado internamente (Reátegui, 2008). Por ello, será también importante conocer las características de los niños migrantes, de modo que se pueda proveer los recursos y estrategias necesarias para su adaptación.

Este estudio permitirá complementar y ampliar las evidencias que ya existen con respecto a los factores asociados al desarrollo del vocabulario (Díaz, 2006; Paxson & Shady, 2007; Cueto, León & Muñoz., 2014). Asimismo, se pretende aportar con evidencias del desarrollo semántico para la búsqueda de intervenciones que beneficien a las poblaciones rurales.

2. Marco teórico

2.1 El desarrollo del vocabulario

Se entiende por desarrollo semántico al proceso de adquisición de las palabras que lleva a cabo el niño al relacionar estas con sus respectivos significados (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010; Berko Gleason, 2010). La riqueza del vocabulario aumenta cuando se establecen mayores relaciones entre las palabras y el niño es capaz de categorizarlas; el conocimiento de las familias de palabras y las redes semánticas hacen posible un mejor desarrollo del vocabulario (Alexander & Uccelli, 2010). Bruner (1989) se apoya en la teoría de Vygotski y describe que el contexto sociocultural cumple un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje; en particular, los padres y maestros conforman un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (SAAL).

Los primeros años de edad son fundamentales para el desarrollo del lenguaje, dado que es en esta etapa en la que se llevan a cabo los progresos más rápidos (Berko Gleason, 2010). Aproximadamente, a los dos años de edad se encuentra una explosión del vocabulario es decir, un incremento intenso en la

calidad de palabras que aprenden los niños; estas suelen reflejar los conceptos más concretos y familiares (Alexander & Uccelli, 2010; Berko Gleason, 2010).

El ingreso a la educación primaria facilita un vocabulario más complejo, la categorización de palabras en agrupaciones semánticas, su uso de manera interconectada y las habilidades requeridas para aprender a leer y escribir (Santrock, 2007; Berko Gleason, 2010). Entre los dos primeros años de escolarización, cuando los niños tienen entre seis y ocho años, surgen los mayores cambios de la escolaridad en cuanto a los procesos semánticos dadas la estimulación y la evolución cognitiva (Berko Gleason, 2010). Hacia los ocho años, los niños tienen mejor delimitadas las categorías de palabras así como un mayor dominio de las clasificaciones sintácticas de las palabras (Berko Gleason, 2010). De este modo, se empiezan a sentar las bases para su desarrollo académico posterior, que implicará mayores relaciones conceptuales y mayor complejidad en la lectura (Santrock, 2007; Berko Gleason, 2010).

2.2 Factores asociados al desarrollo del vocabulario

Los factores que influyen en el vocabulario son diversos pues existe una amplia variabilidad individual en términos de desarrollo semántico; estos son tanto individuales como ambientales (Walker et al., 2007; Alexander & Uccelli, 2010). Entre los factores individuales destaca la capacidad intelectual que puede tener un niño para asociar y recordar estímulos o palabras, que suele estar relacionada con el hemisferio izquierdo del cerebro (Marchman & Fernald, 2008). Asimismo, influye el estado nutricional del niño y su desarrollo saludable. Este suele ser evaluado mediante variables antropométricas y se encuentra que tiene un rol importante en la cognición y el lenguaje (Verdisco, Cueto, Thompson & Neuschmidt, 2015). Distintos estudios identifican relaciones significativas entre una talla menor de lo esperada para la edad (que suele utilizarse para indicar retraso en el crecimiento), y el retraso en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Paxson & Schady, 2007; Walker et al., 2007; Rubio-Codina, Atanasio, Meghir, Varela & Grantham-McGregor, 2013; Verdisco et al., 2015).

Con respecto a los factores ambientales, Bruner (1989) sostiene que el conocimiento del mundo que tiene el niño influirá en su adquisición del lenguaje y Bronfenbrenner (1987) explica la teoría ecológica del desarrollo humano, asegurando que las propiedades cambiantes del entorno son fundamentales en el desarrollo de la persona, que se ve influenciado por las relaciones que se establecen en sus entornos inmediatos y por los contextos más amplios a estos.

La teoría de Bronfenbrenner (1987) propone una clasificación de sistemas o ambientes ecológicos. El primer sistema, el de mayor proximidad a la persona en desarrollo, es el microsistema que incluye las actividades, los roles y las relaciones interpersonales experimentadas por la persona en espacios concretos en los que se puede interactuar cara a cara, como el hogar o la guardería. El mesosistema es el siguiente ambiente ecológico que se caracteriza por las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente, por ejemplo, las relaciones entre el hogar y la escuela. En el exosistema,

la persona no es un participante activo pero los hechos que se llevan a cabo le afectan a ella o a sus entornos de mayor proximidad, como pueden ser el trabajo de sus padres o las actividades del consejo escolar del barrio. Finalmente, el macrosistema abarca las relaciones y correspondencias entre los entornos anteriores e incluye a la cultura o sistema de creencias en su totalidad en la cual crece el niño y se transmite a la siguiente generación; por ejemplo, el macrosistema de una familia acomodada no será el mismo que el de una familia más pobre.

Teniendo en cuenta que el macrosistema tiene un gran impacto sobre los demás sistemas que forman parte del contexto del niño, es fundamental disponer de un entorno lingüístico que promueva la riqueza semántica, ya sea desde la familia, la escuela, los pares hasta los medios de comunicación y accesibilidad a otros medios de lectura (Reátegui, 2008). Lo que el niño interioriza es lo que ha realizado previamente en su contexto social: la interacción con otras personas y su nivel de habilidad en relación con diferentes instrumentos culturales influye en el desarrollo individual del niño (Rogoff, 1993). El desarrollo cognitivo implica un proceso de construcción social: el desarrollo cognitivo y lingüístico están relacionados y no solo depende de la maduración biogenética sino también de la interacción social (Riviére, 1996; Alfonso & Ibáñez, 2013).

Se ha encontrado que los niños que empiezan la educación primaria con desventajas en habilidades verbales presentan mayores riesgos para desarrollar problemas de lectura (Berko Gleason, 2010). En el Perú, estos niños suelen ser aquellos cuyas madres presentan menores niveles educativos y/o que tienen una lengua materna originaria; tienen menores probabilidades de asistir a un centro preescolar y, por ello, más posibilidades de presentar desventajas cognitivas frente a las demandas de la escuela, al iniciar la escolaridad (Cueto et al., 2014). Cabe anotar que un prerrequisito fundamental para aprender a leer es la capacidad de comprensión de las palabras (Berko Gleason, 2010). Si los niños no presentan una amplitud de vocabulario determinada para su edad, será muy posible que muestren dificultades para lograr el éxito académico, debido a que no comprenderán el lenguaje oral y escrito para distintas áreas curriculares (Alexander & Uccelli, 2010).

Se encuentra que la riqueza cultural del hogar, estudiada mediante la cantidad de libros con los que cuentan los niños en sus casas y los hábitos de lectura de sus padres, es un factor significativo para predecir el desarrollo del vocabulario (Farrant, Shepherd, Walker & Pearson, 2014; Verdisco et al., 2015). Un estudio realizado en 28 países en vías de desarrollo (Bornstein & Putnick, 2012), encuentra que solo un tercio de las madres participantes leían libros o contaban cuentos a sus hijos; estas actividades, entre otras, se consideran estimulantes para el desarrollo del vocabulario de los niños y por lo tanto resulta urgente promoverlas en países en desarrollo.

Se encuentran diferencias en el desarrollo del vocabulario entre distintos contextos: una mayor riqueza socioeconómica beneficiará el desarrollo cognitivo y semántico del niño (Díaz, 2006; Paxson & Schady, 2007; Alfonso & Ibáñez, 2013; Coddington, Mistry & Bailey, 2014; Cueto et al., 2014; Farrant et al., 2014; Henrichs et al., 2011; Rubio-Codina et al., 2013; Schady et al., 2014; Verdisco et al., 2015). Aquellos ambientes desfavorecidos socioeconómicamente

presentan evidencias de que el lenguaje es más reducido en vocabulario (más simple y concreto), y la conceptualización es escasa y las oraciones son breves (Alfonso e Ibáñez, 2013).

Cueto et al. (2014) hallaron brechas en el desarrollo del vocabulario de los niños peruanos de cinco años de edad, en función de la educación de la madre y lengua materna, y son similares a las diferencias que se presentan a sus ocho años de edad. A partir de su investigación, concluyen que el mejor predictor de los resultados educativos es el nivel educativo de la madre, y que los niños que provienen de familias con desventajas socioeconómicas, madres con bajo nivel educativo y lengua originaria tienen menores oportunidades educativas desde la edad de los tres años y estas diferencias continúan hasta los ocho años de edad.

Por otro lado, estudios realizados en diferentes países de Latinoamérica confirman que el nivel socioeconómico, junto con la educación de los padres, es uno de los factores más influyentes en el desarrollo temprano de los niños; esta relación será más intensa en el niño cuando sea mayor en edad (Paxson & Schady, 2007; Rubio-Codina et al., 2013; Schady et al., 2014). De manera específica, en Costa Rica, Nicaragua, Paraguay y Perú, Verdisco et al. (2015) encontraron que la desigualdad en distintas dimensiones del desarrollo de la primera infancia aparece a partir de los 24 meses de edad y se va incrementando en el tiempo.

Además del factor socioeconómico, resulta importante el ambiente en el que se desarrollan los niños, definido por las interacciones de los padres con sus hijos, la estimulación cognitiva y lingüística que reciben los niños, el tipo de escuela al que asisten, el material lúdico y educativo disponible por niño, entre otros (Coddington et al., 2014; Verdisco et al., 2015).

Una investigación longitudinal llevada a cabo en Canadá por Brownell et al. (2016) evidencia que, tomando en cuenta una combinación de factores, los riesgos que presenta la familia del niño es el factor que tiene una correlación más fuerte y negativa con el desarrollo lingüístico y cognitivo de este al iniciar la escuela primaria. A su vez, estos factores de riesgo familiar están influidos por su contexto vecinal (desempleo de los vecinos, promedio bajo de ingresos, nivel educativo de los mismos). Los resultados sugieren que, si bien las intervenciones que se enfocan en los factores individuales del niño resultan efectivas, las intervenciones y las políticas que se enfocan en las comunidades y las familias son las que pueden tener el mayor impacto en el desarrollo de la infancia.

Respecto a un contexto social más amplio, la teoría de Vygotski propone que la importancia de la cultura y de la interacción social para el desarrollo cognitivo del niño es inseparable de las actividades sociales y culturales (Santrock, 2007). Así, los conocimientos (como el de nuevas palabras) podrán mejorarse con nuevas interacciones sociales. Desde una perspectiva psicosocial, la urbe es un espacio de interacción y tanto la sociedad urbana como la migración repercuten en las personas en distintas dimensiones: actitudes, estereotipos, comunicación, identidad social, formación de grupos (Escobal & Flores, 2009; Romay, López-Corton & Gil, 2012). En un estudio desarrollado en España (Romay et al., 2012) sobre los patrones de migración, se halló que los inmigrantes desarrollan nuevas relaciones sociales, que repercuten en las comunicaciones interpersonales y, por ende, en el lenguaje.

Entre las pocas evidencias de la influencia del área geográfica en el desarrollo infantil, Mastin y Vogt (2015) realizan un estudio longitudinal sobre la adquisición del lenguaje en comunidades de Mozambique. Los autores describen que los participantes de la comunidad urbana tienden a estar expuestos a un contexto social más dinámico por la densidad demográfica, la industria y tecnología. Los resultados muestran que los niños de zonas rurales pasan la mayor parte del tiempo en espacios solitarios, mientras que los niños que viven en espacios urbanos tienen más interacciones con otros individuos o grupos sociales. Estas distinciones en sus relaciones repercuten de manera diferenciada en su aprendizaje de vocabulario.

3. Objetivo e hipótesis del estudio

En este estudio, se busca examinar en qué medida la migración temprana y tardía de áreas rurales a otras urbanas predice la amplitud del vocabulario de los niños peruanos a los ocho años de edad. La hipótesis nula plantea que no habría diferencias entre los niños que permanecieron en zonas rurales y aquellos que migraron a zonas urbanas. Dado que el desarrollo del vocabulario es un proceso influido por el ambiente sociocultural en el que crece el niño y el conocimiento que este tiene del mundo (Bruner, 1989; Alfonso e Ibáñez, 2013), la hipótesis alternativa postula encontrar diferencias en la amplitud del vocabulario de los niños, a partir de la experiencia de migración de áreas rurales a otras urbanas, a favor de los niños que han migrado.

4. Definición de variables

4.1 Variable dependiente

Se estudia la amplitud del vocabulario como variable dependiente, que se refiere al proceso semántico de adquisición de palabras que se da desde los primeros meses de edad y continúa a lo largo de toda la vida (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010; Berko Gleason, 2010). Esta variable es continua y se mide con la cantidad de palabras comprendidas de modo oral en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody [TVIP] (Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986). Los puntajes directos pueden tomar valores desde «0» hasta «125», que corresponde al total de ítems de la prueba (cada respuesta correcta tiene valor de 1). Los valores que se utilizarán para los análisis fueron transformados a partir del puntaje directo mediante la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y se ajustaron con una media de 300 y desviación estándar 15 (Cueto & León, 2012). Estos puntajes transformados permiten calcular las habilidades del niño y la dificultad de los ítems en una misma escala. Un mayor puntaje en esta prueba quiere decir que el niño conoce más palabras. Para los participantes de este estudio, los puntajes obtenidos fluctúan entre 243 y 342.

4.2 Variables predictoras

La variable predictora de interés es la migración. Las distinciones de rural y urbano se basan en las definiciones descritas por el INEI (s.f.): el área urbana es descrita como el territorio de un distrito conformado por uno o más centros poblados urbanos (agrupamiento de mínimo 100 viviendas contiguas que forman calles y manzanas). También son considerados centros poblados urbanos las capitales de distrito, incluso si estas no cumplen con el criterio mínimo de viviendas. El área rural es el territorio de un distrito comprendido por los centros poblados rurales (aquellos que no tienen 100 viviendas contiguas, ni son capital de distrito).

Para el presente estudio, se entenderá por migración interna al cambio de una localidad residencial rural a una localidad residencial urbana². Para efectos del modelo, la migración interna se compone de tres categorías (no migró, migró tempranamente y migró tardíamente) que fueron transformadas en una indicación de probabilidad de ocurrencia (*dummy*) para poder incluirlas en la regresión lineal múltiple (Keith, 2015):

- i. La variable toma valor de 0 para indicar que el niño no migró y permaneció en un área rural hasta sus ocho años de edad.
- ii. La migración temprana toma valor de 1 para indicar que el niño migró de un contexto rural a uno urbano entre sus dos y cinco años de edad (entre los años 2006 y 2009), en caso contrario, adopta el valor de 0.
- iii. El valor de 1 de migración tardía expresa que el niño (que hasta el año 2006 vivía en un contexto rural) se mudó a un contexto urbano entre sus cinco y ocho años de edad, en caso contrario, tiene valor de 0.

Se toman en cuenta otras variables que en experiencias previas, se han comportado como predictoras sobre el desarrollo de vocabulario (Díaz, 2006; Paxson & Schady, 2007; Henrichs et al., 2011; Rubio-Codina et al., 2013; Coddington et al., 2014; Cueto et al., 2014; Farrant et al., 2014; Schady et al., 2014; Verdisco et al., 2015). La mayoría de estas son categóricas y han sido dicotomizadas en variables *dummy* para poder ser incluidas en una regresión lineal múltiple (Keith, 2015):

- i. Sexo del niño/a: Este es reportado por los padres de los niños, con posibles valores de 1 para femenino y 0 para masculino.
- ii. Edad cronológica del niño: Esta es reportada por los padres y medida en cantidad meses hasta la fecha de la evaluación del TVIP, ocurrida en el año 2009.

2. La información se obtendrá a partir de la comparación entre los datos geográficos de residencia (denominados como rural o urbano, según la clasificación del INEI) reportados en los cuestionarios del estudio longitudinal Niños del Milenio, aplicados a los padres de los niños.

- iii. Talla para la edad: Esta variable continua es expresada mediante un puntaje Z, correspondiente a la diferencia de la altura del niño medida en el 2002 frente a la altura media internacional que se espera para la edad, según los criterios de la Organización Mundial de la Salud (Henrichs et al., 2011; Cueto, Escobal, Penny, y Ames, 2012) y expresada en unidades de desviación estándar. Esta suele entenderse como un indicador nutricional del niño (Verdisco et al., 2015).
- iv. Índice socioeconómico del hogar: Está compuesto por el bienestar de los miembros del hogar respecto a la calidad de la vivienda (ratio del número de habitaciones en el hogar, material del techo, paredes y piso), uso de bienes duraderos (tenencia de electrodomésticos y vehículos) y acceso a los servicios básicos (electricidad, agua entubada, fuente de combustible y servicios higiénicos)³. Es una variable continua con un rango de valores entre 0 y 1, en que 1 representa las mejores condiciones socioeconómicas.
- v. Nivel educativo de la madre: Esta variable dicotómica toma valor de 1 si la madre alcanzó completar la secundaria o niveles superiores, mientras que se le asignará el valor de 0 si tiene secundaria incompleta o niveles educativos inferiores.
- vi. Lengua materna en el hogar: Si ambos padres y/o el niño aprendieron como primera lengua una lengua originaria (quechua, aimara o alguna lengua originaria de la selva), esta variable toma valor de 1. En caso contrario (si la lengua materna es el castellano), toma valor de 0.
- vii. Educación inicial del niño: Consiste en la variable dicotómica que toma valor de 1 si el niño, entre sus 3 y 5 años de edad (en el rango del 2004 al 2007), ha asistido en al menos un año a un Centro de Educación Inicial (CEI). Adopta el valor de 0 en caso contrario.
- viii. Educación primaria del niño: Esta variable dicotómica que toma valor de 1 si el niño, entre sus 5 y 8 años de edad (entre los años 2006 y 2009), ha asistido al menos un año a una institución educativa primaria. En caso contrario, toma el valor de 0.
- ix. Recibe ayuda de los padres en las tareas escolares: Esta variable que permite aproximarse a la estimulación de lenguaje y conocimientos que pueden estar transmitiendo los padres a los hijos con un objetivo académico en el hogar (Bornstein & Putnick, 2012). Toma valor de 1 si el padre o la madre reportan que al menos, uno de ellos ayuda al niño en sus tareas del colegio, a la edad de 8 años. En caso contrario, toma el valor de 0.
- x. Lectura por entretenimiento: Esta variable toma valor de 1 si los padres reportan que su hijo suele leer como entretenimiento a la edad de 8 años. Toma valor de 0 si reportan que el niño no manifiesta esta conducta.

3. El índice socioeconómico es una variable incluida en la base de datos brindada por Niños del Milenio (Cueto et al., 2012). Estos datos han sido reportados por los padres de los niños en el año 2002, este es el momento que representa la etapa más crítica para el desarrollo del vocabulario para los sujetos de la muestra (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010).

- xi. Cantidad de libros en el hogar: Esta variable dicotómica que toma valor de 1 si los padres reportan que, en el hogar del niño, tienen seis o más libros para leer, sin contar los libros de texto de la escuela. Toma valor de 0 si tienen cinco o menos libros en el hogar.

5. Metodología

5.1 Tipo y diseño de investigación

El diseño de la investigación que se lleva a cabo es no experimental transeccional de tipo correlacional-causal, debido a que se establecen relaciones entre las variables del estudio y se analiza retrospectivamente mediante un análisis multivariado el rol predictor que tienen determinadas variables sobre el puntaje del vocabulario receptivo de niños peruanos nacidos en zonas rurales (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

5.2 Participantes

Se utilizan datos secundarios correspondientes a los participantes del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú, que caracterizado por retratar el desarrollo de los niños que viven en pobreza excluye del diseño muestral original al 5% de los distritos más ricos del país y utiliza un muestreo por racimos mediante selección sistemática (con un marco distrital) de 20 comunidades “centinela” tanto urbanas como rurales, de las cuales se seleccionaron 100 niños que tenían la edad elegida para el estudio. La selección de la muestra fue representativa de las comunidades pobres y rurales (Escobal et al., 2003).

Hasta el presente se han realizado 5 rondas de levantamiento de información a los mismos participantes como parte del estudio Niños del Milenio en los años 2002, 2006, 2009, 2012 y 2016. En esta investigación se trabaja con los datos recogidos hasta el año 2009, y que corresponden a los niños nacidos entre los años 2000 y 2002 en áreas rurales peruanas. Se elige recoger la información de los niños desde sus primeros meses de edad por ser cruciales para el desarrollo lingüístico y se busca encontrar los predictores en el desarrollo del vocabulario hasta sus ocho años de edad, debido a que se trata de una etapa que marca el inicio de la escolaridad y se relaciona con los procesos de lecto-escritura (Berko Gleason, 2010). Además, coincide con el final del ciclo III de la escolaridad (primero y segundo grado de primaria), momento en que los niños peruanos participan en las evaluaciones censales administradas por el Ministerio de Educación.

El estudio se centra en el área rural con el fin de analizar con exclusividad las características de esta población, que se conoce como la más desfavorecida frente a la urbana, en cuanto a tasas de analfabetismo, provisión insuficiente de servicios básicos, ausencia de planificación de transporte y territorial, entre otros (Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA], 2013).

Para esta investigación participan 445 niños de la muestra del estudio Niños del Milenio. Debido a los objetivos de la investigación, se seleccionaron a aquellos que habitaban áreas rurales en la ronda 2002 y que rindieron el TVIP en castellano. Al evaluar su sensibilidad mediante G*Power, se encuentra que dicho tamaño es lo suficientemente sensible para detectar un tamaño del efecto entre pequeño y moderado, $f^2 = .07$ teniendo una potencia estadística de .99 (Cohen, 1992; Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007).

En la tabla 1, se presenta las frecuencias para cada momento de migración. Se encuentra que el 23% de los participantes total ha migrado de una zona rural a una urbana en algún momento entre los años 2003 y 2009. Del total de migrantes, la mitad de ellos se movilizó a áreas urbanas antes de 2006 y la otra mitad lo hizo antes de 2009.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de la muestra para según momento de migración

Migración	Frecuencia	Porcent. (%)	Acum. (%)
Migración temprana	51	11,46	11,46
Migración tardía	51	11,46	22,92
No migró	343	77,08	100
Total	445	100	

Fuente: Elaboración propia.

El contexto geográfico en el que crece el niño es una de las principales variables del estudio; en función de ello, en las tablas 2 y 3, se presentan las características sociodemográficas de los participantes según el momento (o ausencia) de migración.

Los participantes de este estudio se dividen equitativamente respecto al sexo, a la lengua materna y a la ayuda que reciben los niños por parte de sus padres al hacer tareas. Un poco más de la mitad de los niños ha asistido a un centro de educación inicial y una cantidad similar suele leer por entretenimiento. La mayoría tiene madres con un nivel educativo inferior a la secundaria completa y, de la misma forma, los que tienen más de cinco libros en sus hogares (sin contar los textos escolares) se constituyen como una minoría. Todos los niños de la muestra, con excepción de tres, asisten a la escuela. Por otro lado, cabe señalar que en el 2009 la edad promedio de los niños es de 8 años (D.E. = 3,74 meses). Además, los participantes presentan un índice de nivel socioeconómico promedio de 0,21 (DE = 0,13), lo que quiere decir que el promedio de los sujetos evaluados vive en condiciones de pobreza. El promedio de la relación de la talla respecto a la edad es de -1,67 (D.E. = 1,23), lo que implica que los niños presentan una altura por debajo de lo que se espera para su edad.

Tabla 2. Características demográficas de los participantes (variables dicotómicas)

		Migración temprana		Migración tardía		No migró		Total	
		Frec.	Porcent. (%)	Frec.	Porcent. (%)	Frec.	Porcent. (%)	Frec.	Porcent. (%)
Sexo	Masculino	22	43,14	24	47,06	168	48,98	214	48,09
	Femenino	29	56,86	27	52,94	175	51,02	231	51,91
Educación de la madre	Incompleta	38	74,51	45	88,24	313	91,25	396	88,99
	Sec. completa	13	25,49	6	11,76	30	8,75	49	11,01
Lengua materna en el hogar	Castellano	34	66,67	28	54,9	185	53,94	247	55,51
	Nativa	17	33,33	23	45,1	158	46,06	198	44,49
Educación inicial del niño	No	11	21,57	18	35,29	149	43,44	178	40
	Sí	40	78,43	33	64,71	194	56,56	267	60
Educación primaria del niño	No	0	0	2	3,92	1	0,29	3	0,67
	Sí	51	100	49	96,08	342	99,71	442	99,33
Recibe ayuda en tareas	No	20	39,22	24	47,06	184	53,64	228	51,24
	Sí	31	60,78	27	52,94	159	46,36	217	48,76
Lee por entretenimiento	No	20	39,22	16	31,37	120	34,99	156	35,06
	Sí	31	60,78	35	68,63	223	65,01	289	64,94
Cantidad de libros en casa	≤ 5 libros	45	88,24	41	80,39	321	93,59	407	91,46
	> 5 libros	6	11,76	10	19,61	22	6,41	38	8,54

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Características demográficas de los participantes (variables continuas)

Variable	Migración temprana			Migración tardía			No migró			Total										
	N	M	D.E.	Mín.	Máx.	N	M	D.E.	Mín.	Máx.	N	M	D.E.	Mín.	Máx.					
Índice socioeconómico	51	0,24	0,16	0,01	0,84	51	0,23	0,13	0,00	0,68	343	0,20	0,12	0,00	0,67	445	0,21	0,13	0,00	0,84
Talla para la edad	51	-1,14	1,40	-4,04	4,79	51	-1,55	1,18	-3,83	0,68	343	-1,77	1,19	-4,95	2,94	445	-1,67	1,23	-4,95	4,79
Edad del niño (meses)	51	94,90	3,96	85,00	101,00	51	95,27	3,67	89,00	102,00	343	95,11	3,73	89,00	102,00	445	95,11	3,74	85,00	102,00

Fuente: Elaboración propia

5.3 Técnicas de recolección de información

Para el presente estudio se utiliza el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Adaptación Hispanoamericana ([TVIP] Dunn et al., 1986), aplicado como parte del estudio Niños del Milenio. La prueba tiene como principal objetivo medir la amplitud de vocabulario adquirido en personas desde los 2,5 hasta los 18 años de edad (Dunn et al., 1986). La prueba consta de 125 ítems y consiste en identificar la imagen que expresa la palabra estímulo.

Se aportan evidencias de confiabilidad y validez para los datos recogidos en el estudio Niños del Milenio (Cueto & León, 2012). En primer lugar, se muestran evidencias de confiabilidad de los puntajes directos en el TVIP para los participantes del estudio mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, $\alpha = ,97$, EEM = 2,9 (Cueto & León, 2012). Los puntajes transformados mediante la Teoría de Respuesta al Ítem ($M = 300$, $DE = 15$) muestran un índice de confiabilidad alto, con un valor de ,95, EEM = 3,4 (Cueto & León, 2012). A partir de ello, se demuestra que existe consistencia entre los resultados de los ítems aplicados, dada la alta correlación entre los ítems del test.

En segundo lugar, se encuentran evidencias de validez de los resultados para este estudio mediante dos fuentes. Una de ellas es la estructura interna, que hace referencia a la homogeneidad de los ítems para indicar la unidimensionalidad de la prueba (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Los índices de infit y outfit toman valores entre 0,5 y 1,5 para todos los ítems, lo cual ofrece evidencias de validez para los puntajes del TVIP en esta muestra (Cueto & León, 2012).

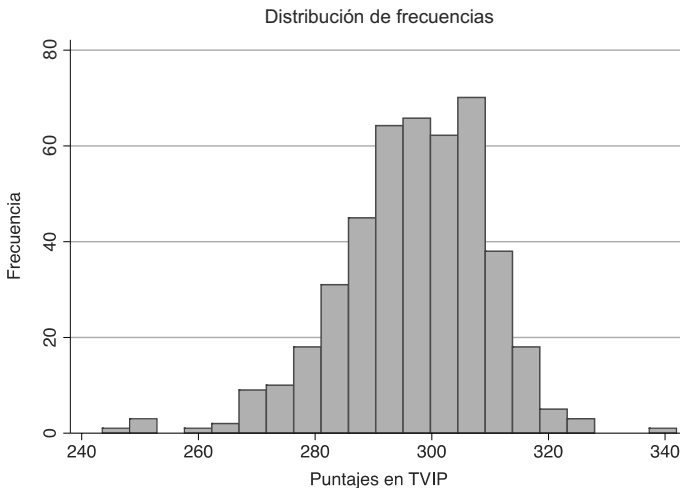
La segunda fuente corresponde a las evidencias de validez basadas en relación a otras variables (AERA, APA, & NCME, 2014). Los resultados en el TVIP obtenidos se correlacionaron con otras variables del estudio que, en literatura internacional y nacional, han comprobado guardar relación con el desarrollo del vocabulario (Cueto & León, 2012). Así, se encontró que las puntuaciones se correlacionan de manera estadísticamente significativa con resultados en prueba de lectura ($r = ,57$, $p < ,001$) y de matemática ($r = ,62$, $p < ,001$), de acuerdo con lo esperado (Cueto & León, 2012).

6. Resultados

Se observa que, para los 445 niños participantes, los puntajes referidos al desarrollo del vocabulario oscilan entre 243 y 342, con lo cual el promedio corresponde a 296,83 puntos (D.E. = 12,57), resultados muy similares a los del diseño muestral del estudio Niños del Milenio. Considerando que estos resultados no cuentan con baremos adaptados para la población, se analizarán a partir de la comparación entre los distintos grupos seleccionados para este estudio, a mayor puntaje mayor amplitud del vocabulario.

En el histograma del gráfico 1 se observa que no hay una distribución normal, así como en la Tabla 4.

Gráfico 1. Distribución de puntajes para el TVIP (desarrollo de vocabulario receptivo)



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Test de normalidad de asimetría y curtosis (Test de D'Agostino)

Variable	Obs	Pr(Asimetría)	Pr(Curtosis)	adj chi ²	Prob>chi2
Pje. TVIP	445	,000	,0002**	31,17**	,000

Nota: M = 296,83 (D.E. 12,56); *p<,05 **p<,01 ***p<,005

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se describen los puntajes para el TVIP por cada grupo de migración en el que se divide la muestra. Para verificar que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, se realiza el análisis de varianza de Kruskal-Wallis. Posteriormente, en la tabla 6, se observa que existe una diferenciación estadísticamente significativa entre, por lo menos, 2 de las medias de los grupos ($x^2 = 35,11$, $p < ,0001$). Mediante el análisis de U de Mann Whitney, se realizan las comparaciones entre pares y se hallan diferencias estadísticamente significativas pequeñas entre los que no migraron y los que migraron tardíamente, a favor de estos últimos, $Z_u = 3,77$, $p = ,0002$, $r = ,18$. También se observa que los que no migraron y los que lo hicieron tempranamente se diferencian estadísticamente, y son estos últimos los que tienen mayores puntajes ($Z_u = 5,01$, $p = ,00$, $r = ,24$). En cuanto a la comparación de medias correspondientes a los dos grupos migratorios (migración

temprana y tardía) se encuentra que no existen diferencias estadísticamente significativas $Z_u = 1,24$, $p = ,22$, $r = ,06$.

Tabla 5. Descripción de puntajes para el TVIP según momento de migración

Variable	Migración temprana			Migración tardía			No migró		
	N	M	D.E.	N	M	D.E.	N	M	D.E.
TVIP	51	303,99	10,10	51	301,09	11,98	343	295,13	12,49

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Análisis de varianza Kruskal-Wallis

	Observaciones	Media de rangos	Suma ranqueada
Migración temprana	51	301,13	15357,50
Migración tardía	51	275,43	14047,00
No migró	344	203,00	69830,50

Chi-cuadrado = 35,114

gl = 2

Probabilidad = ,0001

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, se presenta el análisis de correlación entre las variables. Para la relación entre dos variables dicotómicas, se utilizó el coeficiente tetracórico (r_t); entre una dicotómica y una continua, el coeficiente biserial puntual (r_{pb}); y entre dos variables continuas, el coeficiente r de Pearson) (Field, 2009). Se observa que las únicas variables que no presentan una correlación con los puntajes para el TVIP son sexo, educación escolar del niño y la cantidad de libros que se tienen en el hogar. Destaca que la migración, tanto temprana ($r_{pb} = ,20$, $p < ,05$) como tardía ($r_{pb} = ,12$, $p < ,05$), tiene una correlación positiva con el TVIP. Además, se encuentra que ninguna de las correlaciones entre las variables independientes es sustancial. La única excepción es la correlación entre migración temprana y tardía ($r = -1,00$, $p < ,01$), que se da por ser variables que se excluyen mutuamente. Este análisis permite excluir del modelo de regresión lineal múltiple a las variables de sexo, educación primaria del niño y cantidad de libros, por no mostrar relación con la variable de interés.

Tabla 7. Matriz de correlaciones entre las variables (N=445)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Índice socioeconómico	,31***	--											
2. Talla para la edad	,17***	,120**	--										
3. Sexo	-,03	,18***	--										
4. Migración temprana	,20***	,16***	,10	--									
5. Migración tardía	,12**	,08	,05	,06	,1,00**	--							
6. Nivel educativo de la madre	,28***	,25***	,17***	,19	,35*	,06	--						
7. Lengua materna en el hogar	-,09*	-,11*	-,23***	-,10	-,19	-,03	-,63***	--					
8. Educación inicial del niño	,19***	,18***	-,04	,00	,28**	,10	,21*	-,19**	--				
9. Educación primaria del niño	,07	,05	,07	-,06	1,00	-,41*	-,07	,04	,47*	--			
10. Ayuda de padres en tareas	,24***	,16***	,17***	,00	,20*	,07	,43***	-,24***	,16*	,37	--		
11. Lectura por entretenimiento	,20***	,15***	,10*	,14	-,03	,09	-,03	-,10	,27***	,50*	,16*	--	
12. Cantidad de libros	,07	,10*	,00	,09	,12	,39***	,41***	-,17	,19	-,13	-,01	,22	--
13. Edad	,17***	,02	-,23***	,01	-,02	,01	-,04	,06	,11*	-,03	-,09	,09*	,08

Nota: *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Finalmente, se lleva a cabo el análisis de regresión lineal múltiple en el cual se busca identificar el rol predictor de cada una de las variables independientes sobre el puntaje referido al desarrollo del vocabulario receptivo. La tabla 8 revela que el modelo explica el 27% de la varianza del puntaje TVIP, con un ajuste estadístico significativo al modelo ($p < ,001$). Se encuentra un tamaño importante del efecto, $f^2 = ,37$, (Cohen, 1992), lo que quiere decir que existe una fuerza de relación alta y relevante entre las variables estudiadas. Los análisis realizados sugieren que la potencia estadística es muy alta ($1 - \beta = ,999$), es decir que es mínima la probabilidad de no rechazar la hipótesis nula cuando esta es falsa con los datos estudiados.

A partir de estos análisis, se puede señalar que el modelo de regresión utilizado presenta un valor significativo y dentro de lo esperado en el campo de las Ciencias Sociales, para explicar la varianza en la amplitud del vocabulario con una potencia de predicción moderada (Field, 2009; Keith, 2015); en otras palabras, los análisis cuentan con las condiciones óptimas. Se utilizaron estadísticos de robustez en el modelo de regresión calculado para este estudio, lo que quiere decir que, como parte del análisis, se pesaron las variables en función de su varianza, de forma que se minimiza el efecto de aquellas que están más alejadas de la media (Stata, 2013). Al contar con errores estándar robustos, se deduce que los resultados, a pesar de no tener una distribución normal, mantienen su potencia y por lo tanto no se presentaría mayor discrepancia en los hallazgos (Field, 2009).

En cuanto al rol predictor de cada variable independiente sobre la variable dependiente, se muestra que todas presentan coeficientes estadísticamente significativos excepto educación inicial ($\beta = ,07, p > ,05$) y lengua materna en el hogar ($\beta = ,03, p > ,05$). Por su parte, se muestra que la edad del niño ($\beta = ,20, p < ,001$) y el nivel socioeconómico ($\beta = ,18, p < ,001$) son los predictores más fuertes sobre la variable dependiente, seguidos por el nivel educativo de la madre ($\beta = ,17, p < ,001$). Esto quiere decir que, si la madre alcanza la secundaria completa o un nivel educativo superior, el puntaje en el vocabulario aumentará en ,17 desviaciones estándar o en 6,87 puntos en el TVIP.

Además, se comprueba que las variables de migración cuentan con coeficientes estadísticamente significativos; en ese marco, la migración temprana ($\beta = ,15, p < ,001$) tiene una mayor fuerza que la migración tardía ($\beta = ,11, p < ,01$) para predecir el desarrollo del vocabulario receptivo a los ocho años de edad. Así, si el niño migra a una zona urbana antes de sus 5 años de edad, la amplitud de su vocabulario aumentará en ,15 desviaciones estándar del puntaje del TVIP (5,81 puntos), pero si migra entre sus 5 y 8 años de edad, el puntaje del TVIP solo aumentará en ,11 desviaciones estándar (4,34 puntos). También se observa que el recibir ayuda en las tareas escolares por parte de sus padres ($\beta = ,14, p < ,001$), leer por entretenimiento ($\beta = ,13, p < ,001$) y la talla para la edad ($\beta = ,12, p < ,01$) tienen un valor predictor moderado sobre el desarrollo del vocabulario receptivo.

Tabla 8. Variables predictoras del desarrollo del vocabulario receptivo

Puntaje para TVIP	β	b	Err. est. robusto
Migración temprana	0,15 ***	5,81 ***	1,69
Migración tardía	0,11 **	4,34 **	1,64
Edad	0,20 ***	0,68 ***	0,15
Talla para la edad	0,12 **	1,26 **	0,46
Índice socioeconómico	0,18 ***	17,35 ***	4,30
Nivel educativo de la madre	0,17 ***	6,87 ***	1,79
Lengua materna en el hogar	0,03	0,80	1,10
Educación inicial del niño	0,07	1,78	1,11
Recibe ayuda de padres en tareas	0,14 **	3,58 **	1,08
Lee por entretenimiento	0,13 **	3,51 **	1,12
_constante	.	221,41 ***	13,57
Observaciones	445		
F	16,12*		
R2	,2708		

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Variable dependiente: Amplitud de vocabulario (Puntaje para TVIP)

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de verificar que no existen problemas de colinealidad es decir, que un predictor no tenga una fuerte relación lineal con otro predictor, se realiza el análisis del factor de inflación de la varianza (FIV), mostrado en la tabla 9 (Keith, 2015). A partir de la media FIV de 1,12 se comprueba que ninguna de las variables independientes está explicada por otra de las mismas, lo cual implica que cada variable afecta independientemente a la varianza del desarrollo de vocabulario receptivo. También se puede observar que la tolerancia ($1/FIV$) para todos los casos es mayor a 0,2, lo cual confirma la ausencia de problemas de colinealidad (Keith, 2015).

Tabla 9. Análisis de colinealidad

Variable	FIV	1/FIV
Talla para la edad	1,21	0,82
Nivel educativo de la madre	1,19	0,84
Nivel socioeconómico	1,14	0,88
Lengua materna en el hogar	1,13	0,88
Educación inicial del niño	1,12	0,89
Edad	1,11	0,90
Recibe ayuda de padres en tareas	1,10	0,91
Migración temprana	1,10	0,91
Lee por entretenimiento	1,07	0,93
Migración tardía	1,03	0,97
Media FVI	1,12	

Fuente: Elaboración propia

7. Discusión

Los resultados obtenidos en el análisis explicativo coinciden con la literatura revisada y permiten rechazar además la hipótesis nula del presente estudio. Se observa que las relaciones entre la variable dependiente y la migración temprana como la tardía permiten predecir mejores resultados en vocabulario receptivo. Si bien es conocida la brecha en el desempeño educativo en el Perú entre los niños que viven en zonas urbanas y en rurales, este estudio permite conocer que la movilidad geográfica interviene también en el desarrollo del vocabulario. De acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) y la evidencia hallada en algunos estudios (Romay et al., 2012; Mastin & Vogt, 2015; Brownell et al., 2016), se comprueba que el contexto en el que crece el niño, así como el cambio de este contexto, tiene un rol fundamental sobre el desarrollo lingüístico del niño.

En particular, se observa que la migración temprana tiene una mayor fuerza de predicción con respecto a la tardía. La migración antes de los cinco años de edad tiene uno de los coeficientes de predicción más altos en cuanto a la amplitud del vocabulario a los ocho años de edad, además de la edad, el índice socioeconómico y la educación de la madre. Esto se explica teniendo en cuenta que la fase crítica del desarrollo del vocabulario ocurre en los primeros años de vida; luego, el niño va desarrollando un vocabulario más complejo a partir de los seis años, que coincide con la estimulación y exigencias escolares (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010). En ese sentido, se podría deducir que si el niño en sus primeros años de vida está expuesto a condiciones que brinden una mayor estimulación lingüística, tendrá mayores probabilidades

de desarrollar un vocabulario más amplio (de acuerdo con lo esperado en la escuela). El cambio de contexto influirá en la cantidad de relaciones sociales que mantengan los niños tal como lo mencionan Romay et al. (2012), y estas interacciones, sobre su desarrollo lingüístico.

La migración tardía manifiesta igualmente un rol predictor sobre el desarrollo de vocabulario receptivo, aunque menor que la migración temprana, e incluso menor que otros factores asociados. Se entiende así que modificar los factores contextuales correspondientes al área geográfica entre los cinco y ocho años de edad no representa un cambio tan determinante sobre el desarrollo del vocabulario, como sí lo es el cambio antes de los cinco años de edad. Distintos factores de riesgo en las áreas rurales podrían explicar una ausencia de recursos suficientes para la estimulación lingüística que requiere la escolaridad. Entre estos se incluirían la baja calidad de los centros educativos (desde el nivel inicial) o de cuidado infantil (Díaz, 2006; Berlinski & Schady, 2015); el limitado acceso a servicios básicos (Cueto et al., 2014), los bajos ingresos no solo de la familia del niño sino también la de sus vecinos (Brownell et al., 2016); y, en algunos casos, las escasas relaciones interpersonales por la dispersión de las viviendas (Romay et al., 2012).

Por otro lado, se encuentra que el nivel socioeconómico y la educación de la madre, condiciones que están sujetas al hogar en las que nace el niño, son los mayores predictores del desarrollo del vocabulario, lo cual es consistente con los distintos estudios que han evaluado el desarrollo infantil en Latinoamérica (Paxson & Schady, 2007; Cueto et al., 2012; Rubio-Codina et al., 2013; Coddington et al., 2014; Schady et al., 2014; Verdisco et al., 2015; Cueto et al., 2016).

Otras variables predictoras del desarrollo del vocabulario son la participación de los padres del niño en la realización de sus tareas escolares y el hábito del niño de leer por entretenimiento. Su influencia sobre el desarrollo del vocabulario se entiende al estar relacionada con la estimulación lingüística que se lleva a cabo en este tipo de interacciones padre/madre-hijo y al leer un libro por iniciativa propia; diferentes estudios han comprobado la importancia de este tipo de espacios para el desarrollo infantil, en particular para el cognitivo y comunicacional (Dezcallar et al., 2014; Verdisco et al., 2015; Takeuchi et al., 2016).

Asimismo, se muestra que los factores individuales de los niños tienen también un rol predictor; uno de ellos es la talla en relación con la edad. Estos resultados son consistentes con experiencias previas, que demuestran que los factores biomédicos y nutricionales cumplen un rol predictor sobre el desarrollo del niño (Rubio-Codina et al., 2013). También, se ha comprobado que, en la actualidad, frente a lo que se demostraba en décadas anteriores, el sexo no guarda relación con el desarrollo del vocabulario (Cueto et al., 2014); esto último se confirma en el presente estudio.

Sin embargo, se encuentra que la lengua materna en el hogar tiene una correlación muy baja con la variable dependiente y no resulta significativa como

predictor, lo cual contradice estudios como el de Cueto et al. (2014). Los niños que tienen una lengua originaria en el hogar muestran puntajes similares en el TVIP al de los castellanohablantes. Esto podría explicarse al tener en cuenta las características de la aplicación del instrumento, pues a todos los niños del estudio Niños del Milenio se les ofreció la posibilidad de rendir el TVIP en castellano o en quechua, según su preferencia. Se puede suponer que aquellos que tienen mayor dominio del quechua (frente al castellano) optaron por la prueba en dicha lengua. Los que tomaron esta elección fueron excluidos de este estudio, debido a que solo se analizaron los resultados del TVIP en castellano. Así, se puede explicar que los participantes de la presente investigación que tienen como lengua materna una originaria, tienen un suficiente dominio del castellano.

De la misma manera, se observa que, para los participantes del estudio, la asistencia a un centro de educación inicial no predice la amplitud del vocabulario a los ocho años de edad, contrario a lo que se había encontrado en otros estudios (Rubio-Codina et al., 2013; Cueto et al., 2016). En esa medida, resulta importante explorar con mayor detenimiento las características de los centros preescolares en futuros estudios que se enfoquen en contextos rurales actuales. Una posible explicación podría relacionarse no solo con el difícil acceso a centros de educación inicial, sino también con la poca disponibilidad de educadores cualificados en poblaciones rurales (Berlinski & Schady, 2015).

Al observar la predicción de las distintas variables que resultaron estar correlacionadas con el desarrollo del vocabulario, se halla cierta consistencia con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1897). La variable con mayor predicción sobre la amplitud del vocabulario es la edad, una variable individual. Las variables que corresponden al hogar en el que nace el niño y las relaciones que se dan en este lo que Bronfenbrenner (1987) categorizaba dentro del microsistema son el índice socioeconómico y la educación de la madre, que siguiendo a la edad son las que mayor predicción estadística ejercen sobre el desarrollo del vocabulario. Las interacciones de los padres con sus hijos al ayudarlos a hacer su tarea y los hábitos del niño de leer por entretenimiento son actividades que también se dan al interior del hogar, pero además involucran el contexto escolar (tareas de la escuela, aprendizaje de la lectura). Estas dos variables podrían ser consideradas dentro del mesosistema por integrar dos entornos en los que el niño participa de manera activa: las exigencias escolares y las relaciones de los niños con los padres en el contexto académico.

Las características de las áreas rural y urbano se ubicarían en el exosistema, debido a que este ambiente incluye los recursos de la localidad que afectan al niño con una menor proximidad. Así también, la influencia de los medios de comunicación, las tradiciones culturales y las prácticas lingüísticas influyen en el desarrollo del niño. Por lo tanto, alteraciones en los diferentes sistemas inducirán a cambios, de diferente nivel de proximidad y complejidad, en el desarrollo del niño. El orden de los coeficientes de las variables predictoras coincide con la proximidad de los sistemas hacia el individuo, descritos por

Bronfenbrenner (1987): para la mayoría de variables, se cumple que las de mayor proximidad al individuo presentan una mayor fuerza de predicción sobre la amplitud del vocabulario.

Si bien todos estos datos ofrecen elementos para formular una explicación de los factores asociados al desarrollo del vocabulario, debe considerarse que los resultados no cuentan con representatividad nacional, sino que se aproximan a describir la realidad de niños rurales castellanohablantes.

8. Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación permite la identificación de los factores asociados al desarrollo del vocabulario desde los primeros meses de vida de los niños nacidos en zonas rurales, incluido como una variable predictora el rol del área geográfica en la que crecen los niños. Al mostrar que la migración hacia áreas urbanas predice un mejor rendimiento en el vocabulario, no se pretende destacar las ventajas de la migración. Por el contrario, se busca poner la atención sobre dos realidades: (i) el contexto geográfico como un factor que puede mejorar el desarrollo del niño si cuenta con los recursos suficientes, pues no está sujeto únicamente a características intrínsecas del niño ni al hogar en el que nace, y (ii) los cambios lingüísticos a los que se ven expuestos los niños migrantes.

El contexto geográfico de crecimiento se trata de una variable que engloba las oportunidades que el niño encuentra en su medio (como los servicios básicos, espacios de recreación, calidad educativa, entre otros). Dadas las evidencias de la influencia que tiene el contexto sobre el desarrollo del niño, la posibilidad de ampliar el vocabulario puede estar sujeta a cambios que se realicen en el contexto geográfico, especialmente si el niño está expuesto a estos cambios antes de los cinco años de edad. Se ha demostrado en diversos estudios internacionales que uno de los cambios más importantes para el desarrollo de los niños es la estimulación temprana y la asistencia a un centro educativo inicial formal de buena calidad (Berlinski & Schady, 2015).

Así, una de las intervenciones que podrían resultar de mayor beneficio para los niños que nacen en áreas rurales es tener como prioridad la provisión de centros educativos iniciales que brinden un servicio de calidad, que responda a las necesidades educativas específicas del contexto rural, así como a las exigencias escolares del nivel primario (Berlinski & Schady, 2015). Uno de los actores claves de la calidad educativa que se ofrece en estos centros son los cuidadores o docentes, que muchas veces en las instituciones rurales no están preparados de manera adecuada. Por ello, sería de especial relevancia proponer políticas educativas que brinden capacitación a los cuidadores que están a cargo de estos centros en las zonas rurales (muchas veces, son las madres de la comunidad) respecto a la importancia y estrategias de estimulación temprana. Asimismo, resulta importante que reciban acompañamiento y supervisión. Debido a la poca densidad demográfica de las zonas rurales, los centros educativos suelen tener pocos estudiantes, lo que por un lado limita la cantidad de

relaciones sociales de los niños, pero a nivel pedagógico podría resultar una ventaja para que los cuidadores puedan dedicarse de manera personalizada a los infantes y establecer vínculos cercanos que le permitan, entre otros aspectos, brindar una adecuada estimulación lingüística. Una de las actividades de estimulación lingüística que puede darse tanto dentro como fuera de un espacio educativo son los grupos de lectura de cuentos para niños (Bornstein & Putnick, 2012); estos pueden ser organizados por diferentes agentes de la comunidad. Cabe recordar que, cuando las familias y la comunidad se involucran, las intervenciones pueden tener un mayor impacto en el desarrollo infantil (Broenell et al., 2016). De esta manera, se esperaría que la educación inicial de calidad y alternativas de estimulación temprana (como grupos de lectura de cuentos) signifiquen medidas concretas que empiecen a cerrar las brechas educativas que presentan los niños en áreas rurales frente a sus pares urbanos.

Por otro lado, es de especial importancia conocer los cambios psicoeducativos que ocurren en los niños migrantes para poder tomar acciones al respecto; por ejemplo, si los docentes conocen, mediante capacitación o acompañamiento pedagógico, las características y necesidades específicas que traen consigo los alumnos migrantes, podrían proveer de espacios de adaptación y desarrollo lingüístico que los ayuden a responder a las exigencias de la escuela.

En conclusión, si el contexto rural ofrece mejores oportunidades educativas y de estimulación lingüística, especialmente para los primeros años de vida del niño, ampliará su desarrollo del vocabulario y aportará en el cierre de las brechas educativas que existen respecto a los niños en zonas urbanas. Considerando la trascendencia de la estimulación y desarrollo lingüístico, la amplitud en el vocabulario de los niños en zonas rurales no solo supone una mejora en los logros académicos, sino también en el desarrollo cognitivo y social.

Agradecimientos

El presente estudio ha sido desarrollado sobre la base de la tesis de la autora para obtener la licenciatura en Psicología por la Universidad de Lima, la cual fue asesorada por Luis Miguel Ecurra. También se agradecen los aportes y asesorías complementarias de Alejandra Miranda, Sandra Inurritegui, Santiago Cueto, Juan León y Diego Ruiz.

Los datos usados en esta publicación provienen del estudio Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, una investigación longitudinal de quince 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 co-financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) del gobierno del Reino Unido (2001 – 2017) 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, la Universidad de Oxford, DFID ni otros donantes.

Nota biográfica

MARÍA CRISTINA VÁSQUEZ

Es psicóloga licenciada por la Universidad de Lima. Se ha desempeñado como asistente de investigación en el área de Educación y Aprendizajes en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y actualmente es especialista de Factores Asociados en la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) en el Ministerio de Educación.

Referencias

- Alexander, B. & Uccelli, P. (2010). Desarrollo semántico: El aprendizaje del significado de las palabras. In J. Berko Gleason, y N. Bernstein Ratner. (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (7ª edición) (pp. 128-146). Madrid: Pearson Educación.
- Alfonso, C. & Ibáñez, O. (2013). *Estimulación del desarrollo en la infancia: inteligencia, lenguaje, afectividad y otras áreas*. Madrid: Dykinson.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] & National Council on Measurement in Education [NCME]. (2014). *Standards for Educational and Psychological testing*. Washington: AERA.
- Berko Gleason, J. (2010). El desarrollo del lenguaje: Una revisión y una vista preliminar. En J. Berko Gleason, y N. Bernstein Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (7ª edición) (pp. 21-58). Madrid: Pearson Educación.
- Berlinski, S. & Schady, N. (Eds.). (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington D.C.: Banco Interamericano del Desarrollo.
- Bornstein, M. & Putnick, D. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development* 83(1), 46-61. <http://10.1111/j.1467-8624.2011.01673.x>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Brownell, M., Ekumab, O., Nickel, N., Chartier, M., Kosevab, I. & Santos, R. (2016). A population-based analysis of factors that predict early language and cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 6–18. Recuperado de <http://10.1016/j.ecresq.2015.10.004>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coddington, C., Mistry, R. & 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. Recuperado de <http://10.1016/j.ecresq.2014.06.004>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1),155-159.
- Cueto, S., Escobal, J., Penny, M. & Ames, P. (2012). ¿Quién se queda atrás? Resultados iniciales del estudio Niños del Milenio Tercera ronda de encuestas en el Perú. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Cueto, S. & León, J. (2012). *Psychometric characteristics of cognitive development and achievement instrument in Round 3 of Young Lives*. Lima: Young Lives.
- Cueto, S., León, J., Miranda, A., Dearden, K., Crookston, B., & Behrman, J. (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with

- early-life stunting? A longitudinal study for Peru. *International Journal of Educational Research*, 75, 102-114. doi: 10.1016/j.ijer.2015.09.011
- Cueto, S., León, J. & Muñoz, I. (2014). Educational Opportunities and Learning Outcomes of Children in Peru: A Longitudinal Model. In M. Bourdillon & J. Boyden (Eds.), *Growing up in Poverty: Findings from Young Lives* (pp. 245-267). London: Palgrave Macmillan.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladelles, R. Badia, M. & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/564>
- Díaz, J. (2006). *Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru*. Lima: Publicaciones Niños del Milenio, GRADE.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. & Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody Adaptación Hispanoamericana*. Minnesota: American Guidance Service.
- Escobal, J. & Flores, E. (2009). *Maternal Migration and Child Well-being in Peru*. (Working Paper No. 56). Young Lives.
- Farrant, B., Shepherd, C., Walker, R. & Pearson, G. (2014). Early vocabulary development of Australian indigenous children: Identifying strenghts. *Child Development Research*, 7. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1155/2014/942817>.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3ª ed.). Dubai: Oriental Press.
- Flatts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C. & Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA] (2013). *Dar a la población rural pobre del Perú la oportunidad de salir de la pobreza*. (Documento FIDA). Recuperado de http://www.ifad.org/operations/projects/regions/pl/factsheet/peru_s.pdf
- Henrichs, J., Rescorla, L., Schenk, J., Schmidt, H., Jaddoe, V., Hofman, A., ... Tiemeier, H. (2011). Examining Continuity of Early Expressive Vocabulary Development: The Generation R Study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 854-869. doi: 10.1044/1092-4388(2010/09-0255).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Hernández, M. & Habib, M. (2013). Escuela, inmigración y la figura del educador social. *Revista de Educación Social*, 16. ISSN: 1698-9097

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (s.f.). *Preguntas frecuentes*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de <http://www.inei.gov.pe/preguntas-frecuentes/>
- Keith, T. (2015). *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling* (2ª ed.). New York: Routledge. II Edición
- Marchman, V. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science* 11(3), 9-16. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x.
- Mastin, J. & Vogt, P. (2015). Infant engagement and early vocabulary development: A naturalistic observation study of Mozambican infants from 1;1 to 2;1. *Journal of Child Language*, 1-30. doi:10.1017/S0305000915000148.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017) ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? *Resultados de la ECE 2016*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://umc.minedu.gov.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>
- Paxson, C. & Schady, N. (2007). Cognitive Development among Young Children in Ecuador. *The Journal of Human Resources*, 42(1), 49-84. Recuperado de https://www.princeton.edu/rpds/papers/Paxson_Shady_Cognitive_Development_Among_Young_Children_in_Ecuador_JHR.pdf
- Reátegui, N. (2008). Niños rurales andinos: condiciones de aprendizaje y desarrollo cognitivo-afectivo. Lima: Foro Educativo.
- Rivière, A. (1996). *La teoría psicológica de Vygotski*. Lima: Ediciones Salmón.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Romay, J., López-Corton, A. & Gil, M. (2012). Sociedad urbana e inmigración en España: Nuevo marco de las relaciones grupales. *Persona*, 15, 225-237.
- Rubio-Codina, M., Attanasio, O., Meghir, C., Varela, N., & Grantham-McGregor, S. (2013). The socio-economic gradient of child development. *Institute for Fiscal Studies [IFS] Working Paper No. W14/11*. doi: 10.1920/wp.ifs.2014.1411
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil* (11ª ed.). México DF: McGraw Hill.
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D.,...Vakis, R. (2014). Gradientes de riqueza en el desarrollo cognitivo durante la primera infancia en cinco países de América Latina. *Documento de trabajo del Banco Interamericano del Desarrollo, IDB-WP-482*.
- Stata (2013). *Stata User's Guide Release 13*. Texas: StataPress.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano M., Sassa Y.,... Kawashima, R. (2016). Impact of reading habit on white matter structure:

- Cross-sectional and longitudinal analyses. *NeuroImage*, 133, 378-389. doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.03.037
- Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J., & Neuschmidt, O. (2015). *PRIDI, Urgencia y posibilidad: Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en Latinoamérica*. Banco Interamericano del Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6849/PRIDI.%20Urgencia%20y%20Posibilidad.pdf?sequence=4>
- Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E. & Carter, J. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, 145-57. doi: 10.1016/S0140-6736(07)60076-2.
- Yamada, G. (2012). Patrones de migración interna en el Perú reciente. *Empleo y protección social* (pp. 91-124). Lima: Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/economia/images/documentos/LDE-2012-01-04.pdf>