

Apoyo al desarrollo del lenguaje y comprensión simbólica en aulas chilenas de nivel de transición 2: Resultados del proyecto Un Buen Comienzo

El estímulo temprano del lenguaje y las habilidades de literacidad emergente son importantes predictores de la comprensión lectora durante la educación básica, además de ser habilidades críticas para el desempeño escolar de niños y niñas.¹ Resultados de investigaciones realizadas en Estados Unidos, Europa y América Latina sugieren que la educación inicial puede apoyar el desarrollo del vocabulario y la literacidad emergente mediante el uso de técnicas instruccionales efectivas en el aula.² Las oportunidades para desarrollar estas habilidades pueden ser provistas tanto a través del currículo como durante actividades de lenguaje y literacidad más específicas.

Un currículo rico en contenidos puede apoyar el desarrollo del conocimiento general del niño y de su vocabulario. Cuando un niño tiene una base de conocimiento amplio—reflejado en puntajes altos en pruebas estandarizadas de vocabulario—tiene más probabilidades de desplegar mejor comprensión lectora hacia mediados de la educación básica, y mejores habilidades de decodificación a principios de este período educativo.³

¿Qué clase de oportunidades de aprendizaje son provistas en aulas de NT2 en esta muestra de UBC?

En el contexto del proyecto Un Buen Comienzo, se analizaron videos de 47 salas de clase, en busca de comprender los contenidos y estructuras de actividades instruccionales y

Entre las actividades con foco específico en lenguaje y literacidad, la lectura compartida es una de las actividades más emblemáticas y normalmente utilizadas. Los libros contienen un vocabulario más extendido que el común de las conversaciones cotidianas y proveen información rica sobre significados. Esto implica que durante lecturas, los niños tienen más oportunidades de ser expuestos a palabras y de discutirlos.⁴ Los libros también ofrecen oportunidades de discusión sobre las representaciones en el material impreso (por ejemplo, dibujos), extendiendo así la comprensión de la historia y la comprensión simbólica. En estudios tanto en Estados Unidos como en América Latina, se ha establecido que las conversaciones extendidas y discusiones analíticas durante lecturas de cuento aportan al crecimiento del vocabulario y al desarrollo de la literacidad emergente de niños y niñas.⁵

lectura compartida. A continuación se desarrollan los principales hallazgos de estos análisis.

Actividades instruccionales

Se revisaron capturas de video de las 47 salas, y se identificó cada episodio instruccional con el grupo completo, para luego ser analizado y clasificado en términos de contenido. Las instancias de instrucción explícita de vocabulario corresponden a aquellas en que las educadoras dirigieron la atención de los niños a una palabra en particular y además entregaron información sobre su significado y uso. Cada nueva unidad de información acerca del significado de una palabra provista durante estos episodios fue codificada de manera de identificar la naturaleza de la información contenida: información conceptual, definiciones o ejemplos de su uso.

- En promedio, en cada clase se invirtieron 20 minutos diarios en actividades pedagógicas con el grupo curso con foco en literacidad. Esto incluye lecturas compartidas, actividades de

conciencia fonológica y escritura. Por otro lado, se invirtieron en promedio 15 minutos al día en clases relativas a ciencia y matemáticas.

- Durante instrucción explícita en vocabulario, las educadoras entregaron con mayor frecuencia información sobre conceptos de las palabras (en promedio, alrededor de una unidad de información por minuto) que definiciones o ejemplos de su uso (en promedio, una instancia cada 20 minutos).

- La mayor cantidad de información conceptual sobre palabras fue provista durante clases de matemáticas, ciencia y ciencias sociales (en promedio, dos veces por minuto, en contraste con menos de una vez por minuto durante actividades de literacidad). Las educadoras entregaron referencias a

fotografías, dibujos o ejemplos de las palabras discutidas. Tanto las características más importantes de la palabra como lo que no corresponde a ellas fue identificado (por ejemplo, al identificar las características de los mamíferos se estableció tanto que tienen crías vivas como que no ponen huevos). Adicionalmente,

Lecturas compartidas

Las capturas de video de las 47 clases fueron exploradas para identificar sesiones de lectura. Sólo 24 de las 47 salas de NT2 llevaron a cabo una lectura durante el día en que se tomaron los registros de video. Esto sugiere que las lecturas no representan una actividad diaria para muchos niños en NT2, confirmando así evidencia previa sobre los bajos niveles de actividad instruccional en aulas chilenas de NT2.⁶

- El objetivo principal de la sesión de lectura podía ser tanto orientada al significado (construcción de significado a partir de la lectura⁷) o al código (promoción de habilidades como conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, o correspondencia fonema-grafema). De las 24 sesiones de lectura analizadas, 15 fueron orientadas al significado y 9 a habilidades relacionadas con codificación/decodificación. Esto concuerda con otros estudios que indican que educadoras de párvulos tienden a orientar las lecturas a la comprensión de significado más frecuentemente que a habilidades relativas al código.⁸

- Las lecturas compartidas orientadas al contenido abren la posibilidad de promover que los niños/as piensen más allá del aquí y el ahora de la historia para hacer conexiones con su propia experiencia, inferir relaciones de causa-efecto o reflexionar acerca de los sentimientos de los personajes. Estos son todos ejemplos de lo que llamamos *lenguaje inferencial*.⁹ Este tipo de contenido es más desafiante cognitivamente que el *lenguaje literal*, que corresponde a la identificación y etiquetamiento de información que los niños pueden percibir directamente (por ejemplo, color de la portada, nombre del animal que es el personaje principal). Investigaciones destacan la importancia de promover lenguaje inferencial en conversaciones en aulas de educación inicial.¹⁰

Discusión rica en contenido



¿Qué dice aquí? (muestra texto)

Zorro!

Zorro Chilote



durante estas sesiones, las educadoras hablaron más sobre palabras más complejas y frecuentemente las discutieron en taxonomías conceptuales (por ejemplo, contrastar mamíferos con aves, distinguiendo las características más importantes y ejemplos de cada uno).



Zorro Chilote. ¿De dónde es este zorro? ¿De qué parte de Chile?

Del sur



Del sur. Chiloé.



¿Alguien sabe qué comen los zorros?

Carne



Son carnívoros.

- Por lo general, las conversaciones durante las lecturas compartidas siguieron un patrón de Iniciación-Respuesta-Segui-miento. En ellos la educadora usualmente inició las conversaciones mediante preguntas, los niños respondieron, y la educadora entregó un seguimiento a la respuesta. Continuamos con un análisis del nivel de complejidad cognitiva que cada uno de estos elementos en las 15 sesiones de lectura orientadas al significado.

- Se encontró que en promedio las educadoras hacen más uso de iniciaciones de tipo inferencial (52.4%) que literal (47.6%). Al considerar tanto las iniciaciones de las educadoras como las respuestas de niños en conjunto, observamos que la proporción de lenguaje literal en estas sesiones fue algo mayor a la de lenguaje inferencial (53% y 47% respectivamente).

- El nivel de complejidad de las iniciaciones de las educadoras determinó fuertemente el nivel de las respuestas entregadas por niños. Concretamente, 96% de las ocasiones una iniciación literal fue respondida en el siguiente turno de conversación con una respuesta literal. Un 72% de las veces que una pregunta inferencial fue formulada, ésta fue respondida en el

siguiente turno con una respuesta también inferencial. Esta asociación secuencial es estadísticamente significativa y de considerable magnitud ($\phi = .71$). Entonces, en estas aulas niños pudieron participar en conversaciones inferenciales al ser estimulados.

- Los seguimientos hechos por las educadoras a las respuestas de los niños fueron considerados ya sea evaluativos o elaborativos. Un seguimiento evaluativo es menos rico, ya que solo entrega una confirmación o negación de la respuesta. Los seguimientos elaborativos incrementan la riqueza de la conver-

sación al entregar información adicional a la que se manejaba. Tan solo un 24% de todos los seguimientos de las educadoras fueron de carácter elaborativo.

- Identificamos secuencias recurrentes de iniciación-respuesta-seguimiento. Las más repetidas fueron aquellas en las que cada uno de los elementos fue, ya sea consistentemente literal, o consistentemente inferencial. Sin embargo, también detectamos secuencias recurrentes en las que hubo un cambio en el nivel de la complejidad de la conversación (patrones mixtos).

¿Qué aspectos de la instrucción se asociaron a mejores resultados de los niños?

A través de diversas actividades instruccionales:

- La cantidad de información conceptual sobre palabras introducida durante instrucción explícita de vocabulario mostró una relación positiva y significativa con el crecimiento en vocabulario en NT2. Concretamente, 50 instancias más de información sobre palabras durante un día de instrucción se asociaron con resultados de vocabulario un décimo de una desviación estándar más altos. Dado que algunas educadoras fueron capaces de proveer 3 instancias por minuto durante conversaciones ricas en conceptos, si consistentemente se ofrecieran 15 a 20 minutos de este tipo de interacciones ricas en conceptos, se podría lograr un efecto en el desarrollo de

vocabulario de modesta magnitud pero significativo (aproximadamente un tamaño del efecto de 0.20).

- La cantidad de información conceptual disponible durante un día completo de instrucción con el grupo curso mostró una correlación alta con el número de palabras sofisticadas que fueron discutidas y el número de conexiones entre palabras ($r = .71$). Esto sugiere que hablar de palabras en taxonomías y focalizar la instrucción en palabras más complejas son aspectos relevantes para una instrucción productiva.

Durante lecturas compartidas:

- La proporción de iniciaciones de la educadora y de respuestas de niños de nivel inferencial (conversación inferencial) estuvo significativamente asociada con los puntajes de comprensión simbólica de niños y niñas (Cohen's $d = 0.26$). Esta relación se ha encontrado también en estudios similares en Chile. [i] La proporción de conversación literal durante lecturas compartidas no mostró asociación con resultados en la pruebas de lenguaje y literacidad.

- Las frecuencias de patrones de interacción puramente inferenciales y puramente literales no mostraron relación con resultados en pruebas de lenguaje y literacidad. Sin embargo, se detectó una asociación robusta entre la frecuencia de patrones mixtos (aquellos que contenían un cambio ascendente o descendente en la complejidad) y los resultados de vocabulario de niños (Cohen's $d = 0.59$).

- Los patrones mixtos sugieren que puede haber beneficios en ajustar el nivel de complejidad de la conversación al nivel de entendimiento de los niños en un determinado momento. En estas secuencias, dicho ajuste pudo ser iniciado tanto por la educadora como por los niños. Por lo tanto, sostener conversaciones mejor sintonizadas en salas de NT2 podría estar favoreciendo el vocabulario de los infantes.

- En general, estas asociaciones entre prácticas interactivas durante lecturas compartidas y resultados de los niños en educación inicial, resaltan que: a) involucrar a niños en conversaciones inferenciales es importante; b) pero es también importante ajustar el nivel de complejidad al nivel de entendimiento de los párvulos.

Sugerencias para la práctica

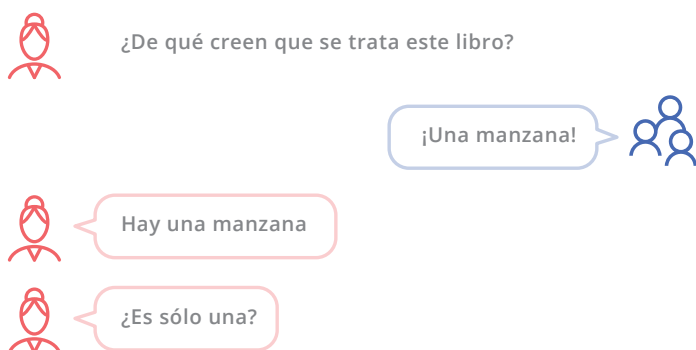
Estos estudios revelan que educadoras en salas de educación parvularia chilenas del sistema público atendiendo a niños y niñas en situación de vulnerabilidad socioeconómica pueden hacer una diferencia en el desarrollo de habilidades de lenguaje y literacidad en los párvulos. Dicha diferencia está asociada a

A través de diversas actividades instruccionales

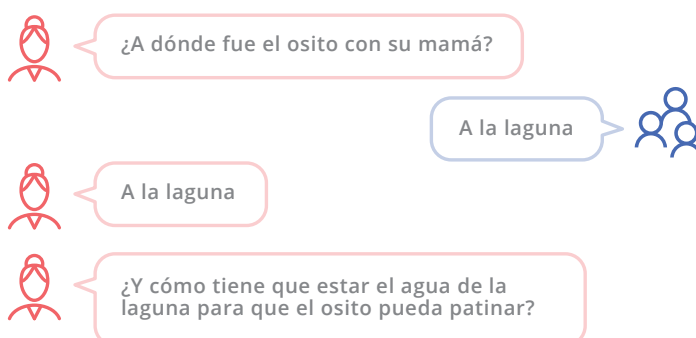
- Asegurarse de desarrollar regularmente actividades de ciencia y matemáticas que sean ricas en contenidos, así como actividades de literacidad de alta calidad. El tiempo invertido en transiciones o comidas podría ser reducido para dar más espacio a tiempo pedagógico.
- Durante toda las actividades pedagógicas, las educadoras deben procurar proponer temáticas complejas e interesantes, identificar palabras clave y taxonomías relevantes, y proveer información rica sobre estos temas centrales. El conocimiento en términos de contenido que los niños adquieren a través de estas discusiones favorece a su vez un enriquecimiento del vocabulario a lo largo del período educativo inicial.

Ajustes de complejidad

De mayor a menor complejidad



De menor a mayor complejidad



cómo las educadoras llevan a cabo prácticas que son consideradas rutinarias dentro de estas salas. Algunas sugerencias para mejorar las prácticas pedagógicas de nuestras educadoras que emergen de estos estudios son:

- Facilitar el ejercicio de pensamiento inferencial en discusiones sobre ciencia y matemáticas. Por ejemplo, oportunidades para analizar y resolver problemas son maneras relevantes de aprovechar los contenidos en estos temas.

Durante lecturas compartidas

- Se sugiere que las educadoras inicien conversaciones relacionadas con aspectos más bien complejos del contenido del texto. Es recomendable invertir tiempo en conversaciones relativas al significado de las historias, con foco en hacer inferencias. Estos estudios demuestran que los párvulos en estas salas chilenas pueden participar activamente en conversaciones complejas cuando son estimulados, y que dicha complejidad se asocia a mejores resultados en literacidad.
- Es relevante monitorear constantemente el nivel de involucramiento de los niños en estas conversaciones. Hacer cambios de complejidad entre contenidos literales e inferenciales ayuda a las educadoras a modelar pensamiento inferencial y al mismo tiempo a mantener involucrados a niños que no están aún preparados para conversaciones complejas sostenidas.
- La reducción de complejidad de la conversación cuando los niños tienen problemas para participar en ella ayuda a asegurar una buena base de comprensión que eventualmente permitirá llevar la conversación a un nivel más complejo. Por el contrario, la complejidad de la conversación debiera ser incrementada cuando el grupo muestra un nivel de entendimiento aceptable de la temática en discusión.
- Utilizar preguntas abiertas es una buena herramienta para promover conversaciones complejas y a su vez para detectar momentos en que es necesario ajustar la complejidad.
- La elección de lecturas puede estar más vinculada con tópicos ricos en contenido, en áreas de las ciencias o matemáticas. Tener un acercamiento temático al currículo y a las lecturas compartidas favorece el enriquecimiento de la base de conocimiento de los párvulos, y permite también que el trabajo de vocabulario durante las lecturas sea más rico e integrado.

METODOLOGÍA Y MUESTRA

Este análisis se enfocó en salas de kínder de todas las aulas (tanto las que recibieron implementación como las de control) de la segunda cohorte de escuelas participando en Un Buen Comienzo: 29 escuelas y 47 salas. Un día completo de actividades en aula (4 horas) fue grabada en cada sala al final del año. Se transcribieron las actividades grupales completas y se identificaron los episodios de enseñanza explícita de lenguaje. Estos episodios de instrucción sobre vocabulario se decodificaron para señalar la naturaleza y la cantidad de información sobre palabras transmitida durante la actividad instruccional.

A los niños de UBC se los midió tres veces: antes de prekínder, al final de prekínder y al final de kínder. En cada evaluación se utilizó la versión en español del test Woodcock-Muñoz(1) para registrar sus habilidades de lenguaje. Los resultados de finales de prekínder y kínder estuvieron disponibles sobre 691 niños.

Se utilizó un modelo jerárquico lineal para identificar la relación entre las características de la instrucción en lenguaje codificada y las habilidades en lenguaje de los niños al final de kínder, controlando con el de final de prekínder y otras características del niño, del profesor y de la escuela.

Referencias

- I.-** Dickinson, D. K. & Porche, M.V. (2011). The relation between experiences in preschool classrooms and children's Kindergarten and Fourth grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886;
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., & Klebanov, P. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446;
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.
- II.-** Castro, D. C., Lubker, B. B., Bryant, D. M. & Skinner, M. (2002). Oral language and reading abilities of first-grade Peruvian children: Associations with child and family factors. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 334-344;
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165;
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co;
- Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villars, R. & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45, 188-201;
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N. & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272.
- III.-** Dickinson & Porche, 2011; NICHD, 2005.
- IV.-** Dickinson, D. K., Barnes, E. M. & Mock, J-S. (2012). The contributions of curriculum to shifting teachers' practices. In A. M. Pinkham, T. Keafer & S. B. Neuman (Eds.). *Knowledge development in early childhood: Sources of learning and classroom implications*. New York: The Guilford Press
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122;
- Stahl, S. A. & Dougherty Stahl, K.A. (2004). Word wizards all: Teaching word meanings in preschool and primary education. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: The Guilford Press.
- V.-** Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; Pallante, D. H. & Kim, Y. (2013). The effect of a multicomponent literacy instruction model on literacy growth for kindergartners and first-grade students in Chile. *International Journal of Psychology*, 48(5), 747-761; Rolla San Francisco et al., 2006; Wasik, B. & Bond, M.A. (2001).

Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250; Whitehurst et al., 1999.

VI.- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. [Time management in 12 Chilean kindergarten classrooms: Recess, snack and a little teaching] *Psyche*, 18(1), 85-96.

VII.- Connor, C. M., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C., & Fishman, B. J. (2011). Effective classroom instruction: Implications of child characteristics by reading instruction interactions on first graders' word reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 173-207.

VIII.- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350.

IX.- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. A. (2006). Fostering literal and inferential language skills in head start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85-95.

X.-For example, Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

XI.- Multilevel regressions were fitted to investigate the association between the nature of information about words, the complexity of teacher-child talk and child outcomes in the Woodcock-Muñoz taken at the end of Kindergarten. In these models we controlled for child background variables, end of Prekindergarten Woodcock-Muñoz scores and the UBC condition.

XII.- Strasser, K., Larrain, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development*, 24(5), 616-639.