

Mejoras en la instrucción de lenguaje y alfabetización inicial en NT1 y NT2ⁱ

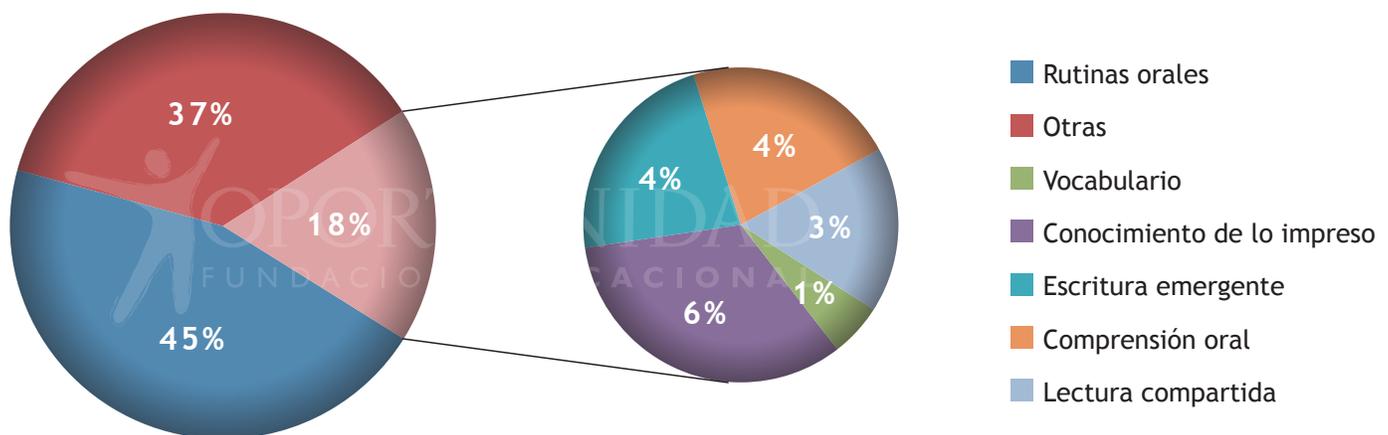
La importancia del lenguaje y la alfabetización en la primera infancia ha sido ampliamente estudiada por su impacto en el desarrollo de manera general y su relación con el desempeño escolar posterior. La gran mayoría de las iniciativas que buscan mejorar la calidad de la educación inicial, incorporan estrategias focalizadas en estas áreas. Pese a los esfuerzos realizados, los resultados no han sido siempre los esperados. Por ello para el diseño de programas más efectivos y con mejores resultados, resulta clave responder preguntas como ¿Sabemos qué se enseña en nuestras escuelas?, y ¿Cómo se hace? ¿Tenemos claridad de cuánto tiempo se emplea en la instrucción del lenguaje y alfabetización en los niveles

de transición de los sectores más vulnerables de nuestro país?

¿Qué se enseña típicamente en lenguaje y alfabetización inicial en NT1 y NT2 en aulas con alta proporción de niñosⁱⁱ en condición de vulnerabilidad en Chile?

La investigación ha destacado como claves para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización la lectura compartida de textos así como el trabajo explícito y sistemático en vocabulario, comprensión oral, escritura emergente y conocimiento de lo impreso¹⁻³.

Figura 1. Distribución del tiempo instruccional en lenguaje y alfabetización inicial a inicios de NT1 (N=90 Salas)



En el presente estudio, se encontró que el tiempo destinado a los dominios claves destacados por la investigación suman un 18%, es decir, un equivalente a sólo alrededor de 10 minutos en promedio durante la jornada diaria. En contraste, los educadores destinan la mayor cantidad de tiempo (45%) a rutinas oralesⁱⁱⁱ pese a ser de menor riqueza instruccional que los mencionados previamente (Figura 1).

i · Los niveles de transición en Chile se refieren al prekínder (NT1) y kínder (NT2) que atienden a niños entre 4 y 5 años.

ii · Utilizamos el genérico “niño/s” para referirnos a niños y niñas a lo largo de todo este documento, así como “educador/es” para referirnos a educadoras y educadores.

iii · Cantar y repetir marcadores de la rutina diaria

Estas observaciones, recogidas entre los años 2008 y 2011, confirman resultados previos reportados durante la misma década en Chile⁴⁻⁵, y sugieren que si no se implementan programas o políticas públicas orientadas a aumentar el tiempo instruccional de los tópicos que promueven el desarrollo del lenguaje y alfabetización inicial, los niños que viven en situación de vulnerabilidad se mantendrán en el riesgo de desarrollar menos dichas competencias.

¿Se puede mejorar la instrucción de lenguaje y alfabetización inicial a través de programas de desarrollo profesional docente?

De acuerdo a intervenciones internacionales, los programas de desarrollo profesional docente que incorporan apoyo personalizado por parte de un facilitador colega experto en aula (coach), sí pueden mejorar la instrucción de lenguaje y alfabetización inicial⁶⁻⁹. El estudio de Un Buen Comienzo (ver recuadro) ofrece evidencia rigurosa demostrando que sí se puede mejorar la calidad de la instrucción de lenguaje y alfabetización inicial.

Este estudio evaluó si luego de 1 o 2 años de implementación (a fines de NT1 y NT2 respectivamente):

(a) los equipos de sala que recibieron UBC destinaron más tiempo a vocabulario, comprensión oral, escritura emergente, lectura compartida, y conocimiento de lo impreso (tópicos de alfabetización inicial UBC) que el grupo de comparación;

(b) si los equipos de sala que recibieron UBC implementaron en mayor medida las estrategias propuestas por el programa que el grupo de comparación; y

(c) si mayor tiempo destinado a tópicos de alfabetización inicial UBC se relacionó con mayor logro de los niños en lenguaje y alfabetización inicial.

Para esto, se observaron videos de las salas tanto del grupo que recibió la intervención como del grupo de comparación^{iv}.

iv · De cada video se codificaron 94 minutos en promedio (equivalente a un 43% de una jornada normal), distribuidos en aproximadamente 4 segmentos de 20 minutos continuos. Para responder al objetivo (a), se sumaron los minutos destinados a los tópicos de lenguaje que eran foco de UBC. Para responder al objetivo (b) se obtuvo la proporción del total de prácticas pedagógicas propuestas por UBC en cada uno de estos tópicos. Los niños se evaluaron con las pruebas vocabulario en imágenes, conocimiento de letras y palabras, dictado, y comprensión de textos, con la batería Woodcock-Muñoz.

¿Qué resultados se encontraron?

- Los educadores que recibieron UBC destinaron significativamente más tiempo a los tópicos de alfabetización inicial UBC que las del grupo de comparación: 11.63 minutos más en una jornada diaria a fines de NT1, y 9.72 minutos más a fines de NT2.

- A fines de NT1 los educadores del grupo de intervención implementaron con mayor probabilidad estrategias en todas las dimensiones estudiadas: por una parte exposición a textos y comprensión oral con un tamaño de efecto moderado; y por otra vocabulario y escritura emergente con un tamaño de efecto pequeño (Figura 2). En síntesis, los tópicos donde el programa ejerció mayor efecto fue en comprensión oral y exposición a textos. A fines de NT2 no existieron diferencias significativas entre los grupos.

- Cuando los niños estuvieron expuestos a mayor tiempo instruccional en tópicos de alfabetización inicial UBC en forma acumulativa durante NT1 y NT2, lograron mayor desarrollo tanto en conocimiento de letras y palabras, como en dictado a fines de NT2, aunque el tamaño de efecto fue pequeño en ambas variables.

Figura 2. Tamaño del efecto del proyecto UBC en el nivel de implementación de estrategias propuestas por el programa a fines de NT1 (N=90 Salas).



Los niveles de significancia estadística se indican de la siguiente forma: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$

¿Qué significan estos resultados?

Estos resultados significan que los niños que tuvieron mayor exposición a las estrategias instruccionales de lenguaje y alfabetización inicial de UBC, tuvieron mayor desarrollo de competencias de lenguaje escrito a fines de NT2. A su vez, se demostró que UBC fue efectivo en modificar prácticas de los educadores, en términos de destinar más tiempo a tópicos relevantes para el desarrollo de la alfabetización inicial y de implementar estrategias pedagógicas recomendadas para dicho fin. El cambio fue más marcado en NT1 que en NT2.

Pese a los logros, aún se observa escaso tiempo instruccional, en cuanto la evidencia demuestra que es necesaria una dosis aproximada de 3 horas diarias en alfabetización inicial y un currículo que apoye las prácticas pedagógicas de los educadores¹⁰; y por períodos de tiempo que superen un año escolar¹¹.

¿Qué pueden realizar los educadores de párvulos para potenciar competencias de alfabetización inicial de sus niños?

Se espera que los educadores aumenten significativamente el tiempo diario destinado a potenciar el desarrollo de habilidades como vocabulario, comprensión oral de textos, y conocimiento de lo impreso de los niños y niñas. Además, se recomienda que en ese período de tiempo los niños sean involucrados en un ambiente físico que estimule la lectura como práctica placentera y habitual, y en interacciones y experiencias de aprendizaje planificadas y espontáneas, para potenciar el desarrollo de las competencias mencionadas.

Finalmente, es necesario que los educadores involucren activamente a los técnicos en párvulos y otros adultos de la comunidad educativa en estas acciones destinadas a potenciar la alfabetización inicial.

Conclusiones

- Al diseñar e implementar programas de desarrollo profesional de educadores en servicio con foco en alfabetización inicial, es conveniente recomendar un tiempo mínimo de instrucción esperada, monitorearlo y apoyar su cumplimiento.
- Los programas de formación inicial de docentes, pueden sensibilizar a los futuros educadores de párvulos acerca de la importancia de una adecuada gestión del tiempo instruccional. Además, las entidades formadoras debiesen entregarles herramientas concretas para que a futuro realicen instrucción en alfabetización inicial en una cantidad de tiempo diaria significativa.
- Se necesita dar más estructura al currículum en el nivel parvulario, especificando el tiempo que los educadores debieran destinar a los distintos núcleos de aprendizaje por día y por semana. También se requiere diseñar procedimientos y materiales que contribuyan a desarrollar cada aprendizaje esperado.
- La propuesta de UBC para enseñar vocabulario a niños de nivel preescolar responde a la necesidad reportada por educadores de párvulos de conocer estrategias concretas para trabajarlo en el aula. A nivel de política pública se requiere mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje oral y vocabulario de manera concreta, tanto en los programas de formación de educadores de párvulos, como en las bases curriculares de educación parvularia y en programas de desarrollo profesional a educadores en servicio.

Un Buen Comienzo

Es un proyecto de desarrollo profesional docente diseñado para mejorar la calidad de la educación inicial en Chile. En su etapa experimental el proyecto, de dos años de duración, incluyó mensualmente módulos de capacitación para educadores y técnicos y dos acompañamientos en terreno, correspondientes a visitas al aula para apoyar en la implementación y apropiación de las estrategias aprendidas en las capacitaciones. Participaron un total de **64 escuelas municipales, 91 salas, 119 educadores, 94 técnicos en párvulos y 1.868 niños de comunas vulnerables en la Región Metropolitana**. Este fue un estudio experimental con asignación al azar, que implica que hay 2 grupos, asignados aleatoriamente, que se comparan. Este enfoque es considerado como el de más alto estándar para probar la eficacia de una intervención, ya que proporciona estimaciones relativamente imparciales de los impactos de la intervención. A partir de 2011, el proyecto comenzó a adaptarse en base a aprendizajes y resultados obtenidos del estudio original como también a necesidades propias de la implementación.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile a través del “Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación” (Proyecto de investigación número FONIDE F611106, año 2011) y por la Fundación Educacional Oportunidad con el apoyo de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard.

Agradecemos a la Dra. Catherine Snow, al Dr. Hirokazu Yoshikawa y al resto del equipo UBC en Harvard, en la Universidad Diego Portales y en Fundación Educacional Oportunidad por sus contribuciones a este reporte. También agradecemos a las familias, los educadores y los demás miembros de los establecimientos y municipalidades que participaron en este estudio.

Si requiere mayor información acerca de este estudio, puede solicitarlo a contacto@fundacionoportunidad.cl

Referencias

1. Cooper, D., Roth, F. & Speece, D. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259-272.
2. Dickinson D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333, 964-967. DOI:10.1126/science.1204526.
3. National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
4. Medina, L., Villalón, M., Meneses, A., Valdivia., A, Ruiz., M., San Martín, E., Förster, C., Martinic, S., Cisternas, T. Alfabetización en establecimientos chilenos subencionados. Santiago de Chile, Marzo 2011. Recuperado de http://www.academia.edu/4160246/Informde_Alfabetizacion_inicial_en_establecimientos_educacionales, enero 2014.
5. Strasser, K., Lissi, M. & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas Chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18, 85-96.
6. Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., et al. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 179, 1802-1817.
7. Neuman, S.B. & Cunningham, L. (2009). The impact of a practice-based approach to professional development: Coaching makes a difference, *American Educational Research Journal*, 46, 532-566.
8. Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M.W., & Soloman, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 302-316.
9. Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development*, doi: 10.1111/cdev.12099.
10. Weiland, & Yoshikawa, (2013).
11. Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 471-491.