



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**PRÁCTICAS DE INSTRUCCIÓN DE VOCABULARIO DE EDUCADORAS
CHILENAS Y SU RELACIÓN CON EL VOCABULARIO DE LOS NIÑOS DE
PREKÍNDER**

**VOCABULARY INSTRUCTION PRACTICES OF CHILDREN EDUCATORS
AND ITS RELATIONSHIP WITH THE VOCABULARY OF PREKINDER
CHILDREN**

POR

PAULINA ALEJANDRA PIZARRO LABORDA

Tesis presentada a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Doctor en Educación

Profesor guía:
Susana Mendive Criado

Diciembre, 2017
Santiago, Chile

© 2018, Paulina Pizarro Laborda.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

*Para ti Rodrigo, y para nuestras hijas, Eloísa e Isabella,
que nacieron entre medio de esta locura llamada tesis,
a quienes muchas veces les robé tiempo de vuestras vidas.
Simplemente gracias por amarme, confiar en mí
y acompañarme a luchar por mis sueños. Los amo por siempre.*

AGRADECIMIENTOS

La palabra gracias, y ese sentimiento de agradecimiento verdadero, surgió continuamente durante los últimos meses de mi tesis de doctorado. Y quiero dar las gracias.

Gracias al monitoreo constante de la Doctora Susana Mendive, mi profesora guía. Gracias por los cuestionamientos constantes, por obligarme a dar mi máximo potencial, por la incondicionalidad a responder mis dudas y preguntas, por guiarme en este camino.

Gracias al comité de publicaciones de Un Buen Comienzo (UBC), por permitirme realizar los análisis con la base de datos del Programa UBC. Especial agradecimiento al estudio de Dra. Mendive, realizado en su proyecto de Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE F611106, por permitirme realizar mi tesis con una sub-muestra de dicho proyecto.

Gracias a la Fundación Educacional Oportunidad en Santiago, Chile, que financió e implementó tanto la intervención como el estudio del Programa UBC, gracias por recoger estos valiosos datos. Además, Graduate School of Education de Harvard, el Centro de Developing Child de Harvard, el Centro David Rockefeller de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Harvard y la oficina en el país de UNICEF en Chile se encargaron también de la financiación inicial.

Gracias a los miembros del comité, Alejandra Meneses, Paula Guardia y, en especial, a Amy Crosson, quien me recibió en la Universidad de Pittsburgh, cuando aún mi proyecto estaba solo en mi mente. Muchas gracias a todas por acercarme de un modo extraordinariamente profesional al mundo de la investigación.

Gracias a Myriam Navarrete, coordinadora de nuestro programa doctorado, por su incondicional apoyo.

Gracias a los estadísticos que hicieron posible mi trabajo, especialmente a Eduardo Franco, y a mi amiga Llery Ponce por escuchar mis dudas eternas y responderlas una y otra vez.

Gracias a mis compañeros y amigos del doctorado, a mis amigas que siempre me apoyaron, especialmente a Victoria Espinoza y Michelle Darricades.

Gracias a mi marido y mis hijas, que le dieron vida a mi vida doctoral. Sin su apoyo esto habría sido imposible. A mis padres, mi hermana, a mis tías, por quererme, aceptarme, por ayudarme en la crianza de mis hijas. A mis abuelos, quienes dejaron de existir entre medio de todos estos años.

Finalmente, agradezco a Conicyt por haber financiado mis estudios doctorales.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
Resumen	9
I. INTRODUCCIÓN	12
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	23
2.1.Prácticas de instrucción de vocabulario en niños preescolares	23
2.2.Efecto de las prácticas de instrucción de vocabulario en niños de prekínder y kínder	28
2.3.Prácticas de instrucción de vocabulario de educadoras de párvulos: centradas en el adulto y centradas en la interacción adulto-niño	35
2.4.Vínculos entre características de desarrollo profesional y prácticas pedagógicas en educación de párvulos	40
III. EL PRESENTE ESTUDIO	45
3.1.Objetivos	45
3.1.1. Objetivos específicos	45
3.2.Hipótesis	46
IV. METODOLOGÍA	47
4.1.Programa de desarrollo profesional Un Buen Comienzo	47
4.2.Evaluación de impacto y de implementación UBC	49
4.3.Procedimiento	49
4.4.Muestra	50
4.5.Instrumentos y variables	51
4.6.Análisis de datos	56
4.6.1. Análisis de clases latentes	56
4.6.2. Análisis de regresión logística	59
4.6.3. Análisis de moderación	59
V. RESULTADOS	60

5.1.Resultados descriptivos de las prácticas de vocabulario de las educadoras de párvulos de prekínder	60
5.2.Resultados de las clases latentes de las prácticas de instrucción de vocabulario de las educadoras de párvulos de prekínder	60
5.2.1. Modelo de clases latentes	63
5.3.Resultados de la exposición de los niños al grupo de implementación de prácticas de vocabulario y su relación con el nivel inicial	64
VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	66
6.1.Grupo de acuerdo al nivel de implementación de prácticas de vocabulario de las educadoras chilenas	67
6.2.Rol de la edad en la implementación de prácticas de vocabulario	73
6.3.Relación de la pertenencia al grupo de implementación de prácticas de vocabulario y su relación con el nivel inicial	74
6.4.Limitaciones y recomendaciones	79
REFERENCIAS	84

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Prácticas de vocabulario implementadas por UBC	48
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las 13 prácticas de vocabulario analizadas en el estudio de Mendive et al. (2016)	53
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las prácticas de vocabulario de las educadoras con los datos categorizados	60
Tabla 4. Ajustes de modelos	61
Tabla 5. Modelo con dos clases latentes con covariable edad	61
Tabla 6. Probabilidad de implementar las estrategias de vocabulario, de acuerdo a la clase de pertenencia	61
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables predictoras del vocabulario final de los niños de prekínder	64
Tabla 8. Modelo de regresión logística de vocabulario de los niños a fines del primer año de implementación UBC	66

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
<i>Figura 1.</i> Probabilidad de presentar la práctica de vocabulario, condicionado a estar en la clase	62

Resumen

El programa de desarrollo profesional, Un Buen Comienzo (UBC), se implementó en Chile para mejorar las prácticas de alfabetización inicial en niños de sectores vulnerables de prekínder y kínder. Del conjunto de prácticas que implementó este programa, el presente estudio, analizó las prácticas de instrucción de vocabulario que fueron realizadas por las educadoras que lo recibieron, así como también se analizó la relación de estas prácticas de instrucción con el nivel de vocabulario de los niños de prekínder.

El primer objetivo de esta investigación, fue identificar grupos de educadoras que implementaron determinadas prácticas de instrucción de vocabulario por sobre otras. Específicamente, hay ciertas prácticas que están focalizadas en el adulto, lo que significa que el adulto se expresa oralmente durante la mayor parte de la instrucción de vocabulario. Asimismo, hay ciertas prácticas de instrucción de vocabulario centradas en la interacción adulto-niño, es decir, es el niño el que se expresa oralmente en interacción con la educadora durante la mayor parte de la práctica. El segundo objetivo fue relacionar las características de desarrollo profesional de las educadoras con estos grupos encontrados. El tercer objetivo fue determinar la probabilidad que un niño logre un alto nivel final de vocabulario, dependiendo de la interacción entre el tipo de prácticas de vocabulario a la que estuvo expuesto y el nivel inicial de vocabulario.

Para lograr los objetivos propuestos, se realizó un análisis secundario de datos del estudio experimental que investigó la fidelidad de implementación del programa UBC (Mendive, Weiland, Yoshikawa, & Snow, 2016). Se realizó un análisis de clases latentes con una muestra de 31 educadoras de prekínder del grupo experimental, quienes presentaron al menos un evento de vocabulario en el estudio de fidelidad. Además, se realizó una regresión logística para identificar si el nivel de vocabulario de los niños era predicho por su nivel inicial y/o los grupos de prácticas de educadoras, controlando por la escolaridad de la madre, cantidad de libros de adultos en el hogar y cantidad de libros infantiles en el hogar.

Contrario a lo que se esperaba, se identificó otra forma de clasificar, y como resultado hubo dos clases latentes. La primera clase fue un grupo de educadoras de párvulos que presentó una alta probabilidad de implementar las prácticas de instrucción de vocabulario, y la segunda, fue un grupo de educadoras con una baja probabilidad de implementar dichas prácticas. Además, la única variable de desarrollo profesional que se pudo analizar fue la edad, la que no caracterizó a ninguno de los dos grupos de educadoras. Finalmente, las variables que predicen los resultados de vocabulario de los niños a finales de prekínder solo fueron el nivel inicial de vocabulario de los párvulos y la escolaridad de la madre. Los resultados son discutidos a la luz de la literatura nacional e internacional.

Abstract

The professional development program, Un Buen Comienzo (UBC), was implemented in Chile to improve initial literacy practices for children in vulnerable sectors of pre-kindergarten and kindergarten. From the group of practices that were implemented during this program, the present study analyzed the vocabulary instruction practices that were used by the pre-school teachers who received the program, as well as the relationship of these instructional practices with the level of vocabulary of the children of pre-kindergarten.

The first objective of this research was to identify groups of teachers who implemented certain vocabulary instruction practices over others. Specifically, there are certain practices that are focused on the adult, which means that the adult expresses himself orally during most of the vocabulary instruction. Also, there are certain vocabulary instruction practices focused on the adult-child interaction, that is, it is the child who expresses himself orally in interaction with the educator during most of the practice. The second objective was to relate the characteristics of professional development of pre-school with these groups found. The third objective was to determine the probability that a child achieves a high final level of vocabulary, depending on the interaction between the type of vocabulary practices to which he or she was exposed and the initial level of vocabulary.

To achieve the proposed objectives, a secondary analysis of data from the experimental study that investigated the fidelity of implementation of the UBC program (Mendive, Weiland, Yoshikawa, & Snow, 2016) was conducted. An analysis of latent classes was conducted with a sample of 31 pre-kindergarten teachers from the experimental group, who presented at least one vocabulary event in the fidelity study. In addition, a logistic regression was performed to identify if the level of vocabulary of the children was predicted by their initial level and / or the groups of practices of educators. This was controlled for the schooling of the mother, number of adult books and children's books at home.

Contrary to what was expected, another way of classifying was identified. As a result, two latent classes were determined. The first was a group of nursery teachers who presented a high probability of implementing vocabulary instruction practices, and the second was a group with a low probability of implementing such practices. In addition, the only variable of professional development that could be analyzed was age, which did not characterize either of the two groups of teachers. Finally, the variables that predict the vocabulary results of the children at the end of pre-kindergarten were only the initial level of vocabulary of the nursery and the schooling of the mother. The results are discussed in light of national and international literature.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha demostrado que existen prácticas de instrucción de vocabulario basadas en la investigación que son efectivas para incrementar el vocabulario en niños de prekínder y kínder y frente a esto existe un amplio consenso respecto a su importancia para mejorar el léxico en los párvulos (Becker, 2012; Dickinson & Porche, 2011; McKeown & Beck, 2014). Se ha estudiado que el conocimiento de la palabra a partir de la acumulación de experiencias (Nagy & Scott, 2000), como también de una alta frecuencia de exposición a la palabra (National Reading Technical Assistance Center [NRTAC], 2010) desarrolla en forma incremental el léxico en los niños.

Específicamente, la identificación y adquisición de palabras nuevas es un proceso altamente complejo (McKeown, Deane, Scott, Krovetz, & Lawless, 2017; Nagy & Scott, 2000), que abarca distintas dimensiones (Nagy & Scott, 2000). En primer lugar, se plantea la gradualidad o incrementalidad de la palabra, es decir, el conocimiento de la palabra y todos sus significados se van adquiriendo a través del tiempo paulatinamente. En segundo lugar, plantean que el conocimiento de la palabra es multidimensional, es decir, el conocimiento de una palabra tiene múltiples dimensiones, las cuales serían relativamente independientes entre sí, por ejemplo, Nagy y Scott (2000) proponen que podría haber algún estudiante que pueda reconocer una palabra, pero no conocer su significado. Una tercera dimensión es la polisemia, es decir, que muchas veces las palabras tienen más de un significado. Además, el conocimiento de una palabra estaría interrelacionado con otros significados de otras palabras. Finalmente, la heterogeneidad de una palabra, que se refiere a acceder al significado de una palabra determinada, dependerá del tipo de palabra que se quiera conocer. Por lo tanto, el aprendizaje de palabras nuevas requerirá de diversas prácticas que puedan favorecer al niño la adquisición del léxico para abarcar estas dimensiones.

En niños en edad preescolar, el conocimiento de palabras cumple un rol fundamental en la comprensión oral y en la posterior comprensión de textos escritos. Diversas investigaciones, tanto a nivel nacional (Strasser, Del Río, y Larraín, 2013; Strasser, Larraín, & Lissi, 2013) como internacional (Dickinson & Porche, 2011;

Dickinson, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2010; Senechal & LeFevre, 2002), han evidenciado la incidencia que tiene el nivel de vocabulario alcanzado en educación inicial sobre las habilidades de comprensión oral y lectora de textos. Efectivamente, uno de los predictores más importantes en los párvulos, para alcanzar la comprensión de lectura durante los primeros años de escolarización, es el vocabulario (McKeown et al., 2017). De hecho, los niños comprenderán los textos escritos si logran entender las conexiones entre los conceptos y hechos (Neuman & Dwyer, 2009), y para ello, no sólo la identificación de palabras, sino también la calidad del léxico, es decir, la variación tanto en la forma como en el significado de la palabra que conforman la representación del léxico, son claves para lograr altos niveles de comprensión de lectura (Perffetti, 2007). Por lo tanto, el nivel de vocabulario alcanzado por los niños durante la educación parvularia tiene un alto impacto en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en años posteriores (Dickinson & Porche, 2011; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Pullen & Justice, 2000), lo que a su vez se relaciona directamente con el éxito académico en la escuela (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Stahl & Hierbert, 2005). Por consiguiente, resulta fundamental conocer si distintas prácticas de vocabulario que realizan las educadoras de párvulos tienen un efecto distinto en el aprendizaje de vocabulario en los párvulos.

No obstante, el nivel de vocabulario que los niños preescolares alcanzan se ve afectado por su contexto socioeconómico. Se ha estudiado que la brecha que existe en el nivel de vocabulario de los niños al momento de ingresar al sistema escolar es muy amplia (Beck, McKeown & Kucan, 2013; Becker, 2012; Schwanenflugel et al., 2005), teniendo un léxico bastante más limitado los preescolares que pertenecen a familias de un nivel socioeconómico bajo en comparación con quienes pertenecen a un nivel socioeconómico medio o alto (Hart & Risley, 1995). De hecho, Hart y Risley (2003) concluyeron que, a los 3 años de edad, la diferencia entre la cantidad de palabras escuchadas por los niños pertenecientes a familias de padres profesionales en comparación con aquellos pertenecientes a familias en situación de pobreza, acumula aproximadamente 30 millones de palabras (Mabry, 1995; Wasik & Hindam, 2015). Por lo tanto, las prácticas de vocabulario que implementen las educadoras de párvulos adquieren un valor sustantivo, especialmente si se consideran las diferencias socioculturales (Beck et al., 2013) y el efecto

acumulativo negativo en niños que presentan un bajo nivel de vocabulario (Stahl & Nagy, 2006).

Por otra parte, investigaciones realizadas en Inglaterra y en Estados Unidos han demostrado que la asistencia a programas de educación parvularia no tiene mayor impacto en el desarrollo de habilidades de vocabulario en niños provenientes de familias de niveles socioeconómicos medios-altos (Becker, 2012; Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes, 2011), pero niños que asisten a centros educativos desde edades tempranas y que provienen de familias de niveles más bajos, mejoran sus niveles de vocabulario inicial en comparación con quienes no asisten o ingresan más tardíamente a la escuela (Becker, 2012). Al mismo tiempo, se ha estudiado que el tiempo que los preescolares invierten en la escuela puede ser efectivo si se implementan métodos instruccionales que incrementan las habilidades de lenguaje y alfabetización, teniendo un efecto positivo sobre el vocabulario de los párvulos (Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Consiguiente a esto, es pertinente analizar las diferentes prácticas de vocabulario que hayan tenido impacto en las educadoras de párvulos en contextos vulnerables, y con ello analizar el efecto en los párvulos.

Considerando lo complejo que es la adquisición de palabras nuevas (Nagy & Scott, 2000; McKeown et al., 2017), las prácticas de instrucción de vocabulario, se refieren a un conjunto de estrategias respecto a cómo enseñar palabras nuevas a los niños y niñas de educación inicial, lo cual puede realizarse a través de la instrucción explícita o implícita. La primera, se refiere a explicaciones directas e intencionadas acerca del significado de palabras nuevas (Beck et al., 2013; Marulis & Neuman, 2010; Schwanenflugel et al., 2005) en conjunto con la reflexión de una variedad de actividades para interactuar con la palabra nueva, las que, en nivel preescolar, deben ser lúdicas e interactivas (Beck et al., 2013). Por su parte, la instrucción de vocabulario implícita se refiere a que el léxico se aprende indirectamente a través de otras actividades (Marulis & Neuman, 2010; Schwanenflugel et al., 2005), por ejemplo, en actividades de juego libre o bien a través de lecturas de cuentos donde el objetivo principal sea disfrutar del texto literario y no la enseñanza de nuevas palabras de vocabulario (Marulis & Neuman, 2010; Schwanenflugel et al., 2005). Asimismo, la instrucción combinada, se refiere a la implementación tanto de la instrucción explícita como la implícita (Marulis & Neuman, 2010; Neuman & Wrigth, 2013). Estudios previos han demostrado que tanto las prácticas explícitas como las combinadas son

efectivas para desarrollar el léxico en los preescolares (Christ & Wang, 2011; Marulis & Neuman, 2010, National Reading Technical Assistance Center [NRTAC] (2010). Específicamente en el marco de este estudio, las prácticas de instrucción de vocabulario se focalizarán en la instrucción explícita de vocabulario, las cuales fueron implementadas por el programa Un Buen Comienzo (UBC) y que se abarcarán en detalle en el siguiente capítulo.

Diversos autores han propuesto principios de enseñanza-aprendizaje de las palabras de vocabulario que son aprendidas por los preescolares en el contexto escolar (Beck et al., 2013; Harris, Golinkof, Hirsh-Pasek, 2011; National Reading Technical Assistance Center [NRTAC] (2010); Neuman & Wright, 2013). Dentro de ellos, se encuentra, por ejemplo, la frecuencia con que los niños tienen que estar expuestos a las palabras, es decir, mientras más veces escuchan una palabra, existen más probabilidades de que la aprendan (Stahl & Fairbanks, 1986). Junto a esto, resulta fundamental enfocarse en el significado, siendo un mejor escenario de aprendizaje el que incorpore una clara definición de las palabras (Harris et al., 2011). Otro principio fundamental, es la necesidad de presentar palabras relacionadas semánticamente, es decir, en taxonomías, ya que se aprende mejor el significado de palabras que están conectadas e integradas a un contexto (Neuman & Wright, 2013). Finalmente, la instrucción explícita de vocabulario y las preguntas e involucramiento con el lenguaje, resultan ser claves para mejorar el léxico en niños pequeños (NRTAC, 2010).

Si bien algunos estudios reportan que las educadoras de párvulos indican que realizan con alta frecuencia actividades para incrementar el léxico (Facultad de Educación PUC/MINEDUC, 2011, Hindman & Wasik, 2013; Whright, 2012), tanto en Estados Unidos como en Chile se ha observado que educadoras en servicio ofrecen escasas prácticas de instrucción de vocabulario explícito, es decir, otorgan muy pocas oportunidades para incluir nuevos términos o bien entregan pocas explicaciones de significados de una palabra nueva (Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Dickinson, Hofer, Barnes & Grifenhagen, 2014; Facultad de Educación PUC/MINEDUC, 2011; Facultad de Educación UDP, 2010; Mendive et al., 2016; Strasser & Lissi, 2009; Wright, 2012). Asimismo, se ha reportado que la calidad de las interacciones de educadoras que participaron de un programa de desarrollo profesional basado en coaching es bastante heterogénea (Treviño, Toledo y Gempp, 2013), siendo incluso deficiente luego de una

intervención para incrementar el vocabulario (Dickinson, 2011; Facultad de Educación UDP, 2010). Más aún, se ha investigado que el dominio de la interacción pedagógica por parte de las educadoras es necesario para potenciar el desarrollo del vocabulario (Dickinson, 2011; Wasik et al., 2006; Hindman & Wasik, 2013). En efecto, hay evidencia que educadoras que logran una alta implementación de estrategias de alfabetización recibidas por un programa de desarrollo profesional (Wasik et al., 2006) y que tuvieron más alta calidad de las clases (Hidman & Wasik, 2013), logran mejorar el vocabulario en los preescolares. Por lo tanto, es fundamental continuar focalizando la atención en educadoras que participaron de un programa de desarrollo profesional, especialmente en las prácticas pedagógicas que realizan las educadoras de párvulos en la escuela y analizar el efecto que puedan tener en el aprendizaje de los niños.

En Chile, las investigaciones respecto de la implementación de prácticas de vocabulario que realizan las educadoras de párvulos y el efecto de estas prácticas en el aprendizaje de los niños y niñas de prekínder son escasas y sus resultados son diversos. Por ejemplo, luego de participar de un proyecto de intervención pedagógica que desarrolló un conjunto de estrategias de iniciación a la lectura en niños de kínder y prekínder, entre ellas, vocabulario, las educadoras de párvulos escasamente les permitieron a los párvulos interactuar con la palabra, siendo ellas protagonistas en dar ejemplos de oraciones y usar el muro de palabras (Facultad de Educación UDP, 2010). En contraparte, estudios recientes han encontrado efectos positivos respecto a la cantidad de tiempo que las educadoras implementan actividades de vocabulario en salas de clases que participaron de un programa de desarrollo profesional docente con coaching (Programa UBC) aplicado en escuelas vulnerables (Bowne, 2014; Mendive et al., 2016) y ello estuvo asociado con el crecimiento en vocabulario (Bowne, 2014). El estudio de Mendive et al. (2016) concluyó que dicho programa fue exitoso en incrementar el tiempo que las educadoras utilizan instrucción en vocabulario y respecto de la adherencia a esas estrategias del programa; esto es fundamental, pues pese a la complejidad del método propuesto por UBC, fue viable implementar las prácticas de vocabulario por educadoras que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad y con bajos niveles de calidad de las interacciones (Mendive & Weiland, 2014). Es necesario que el modelo de instrucción explícita de vocabulario que utilizó el programa UBC, sea analizado en mayor detalle, pues constituye una contribución respecto

de propuestas pedagógicas generales que ha ofrecido la política pública nacional a la fecha (Mendive & Weiland, 2014). Por su parte, el estudio de Bowne (2014), analizó una submuestra con niños y educadoras chilenas de kínder del programa UBC, y concluyó que en las clases en las que se implementó UBC, es probable que se incremente un 23% más de actividades de instrucción explícita de vocabulario durante períodos de alfabetización que en otros momentos instruccionales, tales como matemáticas o ciencias. Además, identificó que educadoras UBC utilizan con mayor frecuencia la instrucción de información conceptual cuando enseñan una palabra de vocabulario, en vez de información declarativa, las cuales son importantes para apoyar la instrucción de vocabulario. Esto es, las educadoras se focalizaban más en enseñar el concepto (información conceptual) a través de definiciones, fotografías o ejemplos físicos (como definir los mamíferos y dando ejemplos para cada categoría), que en enseñar palabras nuevas identificando la palabra en un cuento leído por el adulto (información declarativa).

En cuanto a las experiencias en programas de desarrollo profesional, se ha estudiado que pueden tener una gran variabilidad dependiendo del contexto y desarrollo educativo desde donde se implementen (Villegas-Reimers, 2003). Estudios a gran escala sugieren que hay una relación entre la variabilidad que los niños presentan en el crecimiento en lenguaje y la variabilidad respecto a las experiencias que tienen en sus clases (Vasilyeva & Waterfal, 2011). Si bien se ha identificado que este tipo de variabilidad está relacionada con el ambiente lingüístico del niño, que se refiere a los factores ambientales que pueden explicar las diferencias individuales que tienen los niños en cuanto a habilidades lingüísticas (Vasilyera & Waterfall, 2011), aún no se han identificado las características particulares del aula que pudieran estar interfiriendo en el crecimiento del lenguaje, lo que pudiera ser porque generalmente las mediciones en estudios a gran escala sobre input que utilizan los profesores son muy generales (Hindman & Wasik, 2016; Vasilyeva & Waterfal, 2011). En esta línea, se ha identificado variabilidad en la implementación de prácticas instruccionales y no instruccionales en educadores preescolares que recibieron desarrollo profesional sobre el currículum Tools of the Mind, el que no tuvo efectos en los aprendizajes de los niños (Meador, Nesbitt & Farran, 2015), y más específicamente, se ha identificado variabilidad en la implementación de prácticas de vocabulario en educadoras que recibieron desarrollo profesional (Mendive et al., 2016).

Asimismo, y pese a que las investigaciones de Mendive et al. (2016) y Bowne (2014) son un aporte a la literatura sobre instrucción de vocabulario en el nivel preescolar, estos estudios no permiten conocer cómo se manifiesta la variabilidad de las prácticas específicas. Frente a esto, es posible que la identificación de grupos con patrones particulares de implementación pueda explicar dicha variabilidad. De este modo, la identificación de estos grupos de implementación resulta importante para comprender dicha variabilidad.

En esta línea, Connor (2011), plantea que la instrucción en alfabetización puede estar dirigida por el profesor-niño, por el niño o por el profesor. Específicamente, la instrucción dirigida por el profesor-niño se refiere a que el profesor está interactuando en forma directa con sus estudiantes focalizando su atención en la actividad, interactuando en forma conjunta (Connor et al., 2006), sobre una actividad de aprendizaje (Connor 2011). Así, la instrucción dirigida por el niño se refiere a cuando es el párvulo quien trabaja en forma independiente o con sus pares (Connor, 2011). La instrucción centrada en el profesor, se refiere a que es éste, el que está dirigiendo la atención del niño (Connor et al., 2006). En este contexto, diversas investigaciones plantean que es fundamental que las experiencias de enseñanza-aprendizaje estén centradas en el niño (de Botton, Hare & Humphreys, 2012; National Association for the Education of Young Children, [NAEYC], 2009) o bien en focalizar la práctica en una comprensión del estudiante (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Hay estudios que han encontrado un efecto diferente en los niños dependiendo tanto del nivel inicial de comprensión de lectura como del tipo de instrucción que reciben; por ejemplo, niños de tercer año básico con bajos promedios iniciales en comprensión de lectura y que estuvieron en salas de clases que dedicaron más tiempo a instrucción dirigida por el profesor, presentaron mayor crecimiento en habilidades de comprensión de lectura, que aquellos que recibieron instrucción dirigida por el niño (Connor, Morrison & Petrella, 2004). Por el contrario, en este mismo estudio, niños con competencias de comprensión de lectura inicial sobre el promedio, obtuvieron mejor crecimiento en estas habilidades en las salas que dedicaron más tiempo a actividades instruccionales dirigidas por el niño en vez que las dirigidas por el profesor. Particularmente, en aulas preescolares, se ha encontrado variabilidad en cuanto a la cantidad de tiempo que los educadores dedican a prácticas centradas en el niño y a prácticas

centradas en el adulto, en cuyas salas que se observaron experiencias de aprendizajes dirigidas por el profesor variaban entre un 21% a un 72%, mientras las aulas que se observaron experiencias de aprendizaje centradas en el niño variaban entre 0% a un 21% de tiempo dedicado a este tipo de instrucciones (Aydoğan & Sağsöz Başyurt, 2012).

Una propuesta de esta tesis, basada en la literatura internacional, es que estas prácticas de instrucción de vocabulario podrían agruparse en prácticas centradas en el adulto y prácticas centradas en la interacción adulto niño. El principal criterio por el cual se plantea esta agrupación, es por la interacción que realiza el adulto con los párvulos, de este modo, las prácticas centradas en el adulto son dirigidas por la educadora, y el protagonismo en cuanto a la oralidad está principalmente focalizado en ella. En este grupo de prácticas, los niños tienen un rol más bien receptivo, más no por ello menos importante para el aprendizaje de una palabra nueva. Por otra parte, las prácticas de instrucción de vocabulario centradas en la interacción adulto-niño, los párvulos adquieren mayor protagonismo, pues la práctica de vocabulario requiere de la interacción verbal que se produce entre el niño y la educadora, donde los niños tienen la oportunidad de expresarse oralmente para aprender la palabra enseñada. En este grupo de prácticas, el niño manipula oralmente la palabra, lo que favorece un mayor protagonismo del niño en comparación con las prácticas centradas en el adulto. Es por ello, que las prácticas centradas en la interacción adulto-niño, es el niño quien tiene un rol activo, aunque de todas formas la práctica está dirigida por la educadora. De este modo, es necesario explorar si prácticas de vocabulario centradas en el adulto o bien, si prácticas de vocabulario centradas en la interacción adulto-niño tendrían un efecto diferente en los párvulos, dependiendo si el nivel inicial de vocabulario de los niños es alto o bajo.

En este contexto, el estudio de Mendive et al. (2016), en el grupo experimental del primer año de implementación (prekínder) identificó un tamaño de efecto pequeño (0.22) en la adherencia de las educadoras a las prácticas de instrucción de vocabulario, así como también se identificó que dichas prácticas se implementaron en promedio un 33% según lo enseñado por UBC. En consideración, este estudio quiso explorar, si en esta variabilidad de la implementación de prácticas de instrucción de vocabulario que presentaron las educadoras que recibieron el programa UBC, podría identificarse un grupo de educadoras que realiza ciertas prácticas de vocabulario por sobre otras, específicamente si realizaron

prácticas de instrucción de vocabulario centradas en el adulto, en comparación a si realizaron prácticas centradas en el adulto-niño. En síntesis, este estudio pretende comprender mejor los patrones de implementación de las prácticas de vocabulario entre las educadoras que recibieron el programa UBC. Es por ello, que un objetivo de este estudio es identificar grupos de educadoras de párvulos respecto a las prácticas de instrucción de vocabulario que implementaron al final del primer año de intervención del programa UBC, y en un análisis posterior, identificar si estos grupos encontrados están relacionados con características de desarrollo profesional de las educadoras, tales como formación inicial, formación en servicio y variables sociodemográficas como edad y años de experiencia.

Por otra parte, tanto en estudios que identifican lo que las educadoras realizan normalmente (Facultad de Educación PUC/MINEDUC, 2011; Connor et al., 2006), como lo que las educadoras hacen producto de programas o intervenciones de desarrollo profesional (Bowne, 2014; Gonzalez et al., 2010; Facultad de Educación UDP, 2010; Larraín, Strasser, & Lissi, 2012; Strasser et al., 2013) se ha encontrado que el nivel final que logran los niños en vocabulario, está afectado fuertemente por su nivel inicial de vocabulario. En Chile, hay evidencia que niños de educación parvularia con alto nivel inicial de vocabulario aprenden más palabras si se les entrega la definición de las palabras desconocidas de un cuento leído, que los niños que tienen un bajo nivel inicial de vocabulario receptivo, quienes no experimentan cambios (Larraín et al., 2012). Consistentemente, en el estudio de Bowne (2014), se identificó que los niños con alto vocabulario inicial, y que son expuestos a una alta densidad de palabras, mostraron un nivel mayor de palabras de vocabulario a fines del segundo año de intervención (fines de kínder), comparado con los niños que tuvieron un bajo nivel de vocabulario en la línea de base.

No obstante, estos estudios no han explorado si variaciones en la implementación de estrategias de vocabulario se relacionan con los resultados de los niños en el mismo dominio y si el nivel inicial de vocabulario modifica esta relación. En particular, no se ha estudiado que un niño logre cierto nivel final de vocabulario, dada la exposición a ciertos tipos de prácticas de instrucción de vocabulario versus otras, como las centradas en el adulto o bien las centradas en la interacción adulto-niño. Como esto no se ha investigado, este trabajo pretende responder si la probabilidad de pertenecer a cierto tipo de prácticas de vocabulario, dependerá del nivel inicial de los niños. Se requiere este tipo de resultados,

pues los niños con menos habilidades iniciales podrían necesitar distintas maneras de instrucción de vocabulario para compensar sus diferencias de entrada (Silverman, Crandell, & Carlis, 2013; González et al., 2010) respecto a los niños que tienen mayor nivel inicial en vocabulario. Además, considerando la complejidad que implica la adquisición de palabras nuevas, dado que sus dimensiones son relativamente independientes (gradualidad, multidimensionalidad, polisemia, interrelaciones y la heterogeneidad), podría implicar también que la adquisición de palabras nuevas requeriría diferentes estrategias para cada tipo de estudiante, dependiendo del conocimiento que tengan respecto de una palabra (Nagy & Scott, 2000). Considerando esto, el presente estudio también tiene por objetivo determinar la probabilidad que un niño logre un alto nivel final de vocabulario, dependiendo de la interacción entre el tipo de prácticas de vocabulario a la que estuvo expuesto y el nivel inicial de vocabulario, controlando por variables tales como escolaridad de la madre, cantidad de textos infantiles que hay en el hogar y cantidad de libros de adultos que hay en el hogar.

A continuación, en el capítulo 1 se presentan los antecedentes teóricos que definen las prácticas de instrucción explícita de vocabulario y cómo estas prácticas tienen efecto en el vocabulario de los niños. También se presentan algunos estudios donde se puede apreciar los distintos resultados para el aprendizaje de vocabulario de los niños, de acuerdo a si éstos tienen alto o bajo nivel de vocabulario. Además, se presentan las prácticas de instrucción de vocabulario, donde se realiza una propuesta de aquellos estudios que están centrados en el adulto versus otro grupo de prácticas que están centradas en la interacción adulto-niño. Por último, en este capítulo se presenta una síntesis de la relación de variables de desarrollo profesional en estudios de alfabetización inicial.

Luego, en el capítulo 2, se dan a conocer los objetivos generales y específicos que guiaron este estudio, así como sus respectivas hipótesis. En el capítulo 3, se presentan los aspectos metodológicos que fueron llevados a cabo para analizar las prácticas de instrucción de vocabulario y el efecto en los resultados de los niños, presentando la muestra, el procedimiento, el tipo de análisis, así como una breve descripción de lo que fue la implementación del programa UBC en Chile. En el capítulo 4 se presentan los resultados de este estudio, y finalmente, en el capítulo 5, se presenta una discusión a la luz de la literatura nacional e internacional respecto a los hallazgos de esta tesis, analizando sus

principales aportes, algunas sugerencias para futuros estudios, así como también explicitando las limitaciones propias de esta investigación.

Para cerrar este apartado, se espera que este estudio pueda aportar al conocimiento sobre la instrucción de vocabulario que existe en Chile en la educación parvularia, rescatando la labor realizada en el aula y considerando también, el aporte sustantivo que estos resultados puedan tener, para contribuir en parte, a la continua elaboración de políticas públicas sobre alfabetización inicial, especialmente en vocabulario.

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1. Prácticas de instrucción de vocabulario en niños preescolares

La instrucción de vocabulario se refiere a la enseñanza explícita de una palabra de vocabulario, es decir, que el adulto seleccione y defina una palabra de vocabulario para enseñar a los niños en un contexto determinado, por ejemplo, a través de un cuento (Beck et al., 2013). En efecto, utilizar un cuento infantil constituye una práctica beneficiosa para los párvulos pues sus niveles de vocabulario se verán fuertemente potenciados, porque está ampliamente estudiado que los niños incrementan su vocabulario receptivo y expresivo a través de experiencias tales como la lectura compartida (Mol, Bus, & Jong, 2009; Wasik, Hidnman & Snell, 2016) y/o la lectura dialógica (Sénéchal, 2017; Wasik et al., 2016). De hecho, niños de 4 y 5 años de edad comprenderían palabras nuevas luego de exponerse a la lectura de cuentos y pueden recordar palabras nuevas luego de una semana de la lectura de episodios (Sénéchal & Cornell, 1993, en Sénéchal, 2017). Además, si los adultos se involucran en la lectura dialógica, los niños preescolares son capaces de realizar oraciones más largas, obtienen puntajes más altos de vocabulario y logran mejorar su nivel de lenguaje expresivo (Harris, Golinkof, & Hirsh-Pasek, 2011). Es por ello, que el programa UBC, propone que el origen de la palabra de vocabulario esté dentro de un cuento previamente seleccionado.

Para el programa UBC, así como fue fundamental que la palabra de vocabulario esté dentro de un cuento previamente seleccionado, también lo fue que el significado de la palabra sea entregado por primera vez por el adulto que dirige la actividad y no por el niño, para asegurarse que la definición sea correcta y precisa, y diversos estudios así lo demuestran (Beck & McKeown, 2007; Gonzalez et al., 2010; Larraín et al., 2012; Neuman & Dwyer, 2011; Neuman & Kaefer, 2013; Neuman et al., 2011; Silverman et al., 2013; Strasser et al., 2013). Por ejemplo, un estudio realizado en Chile en tres jardines infantiles municipales, se concluyó luego de un estudio experimental (Larraín et al., 2012), en el cual hubo tres grupos, un grupo control, un grupo que recibió lectura dialógica sin elaboración

del significado y un tercer grupo que recibió lectura dialógica con elaboración de significado de las palabras, se concluyó que los niños del grupo que recibió el significado de la palabra enseñada aprendieron más palabras que el grupo que no recibió elaboración; además, aprendieron más palabras los niños que pertenecieron al grupo que recibió definiciones simples y breves que los niños del grupo que recibieron definiciones taxonómicas, es decir, agrupaciones o categorías de cosas u objetos, por ejemplo, colores o figuras geométricas (Neuman & Dwyer, 2011).

Otro aspecto clave del programa UBC fue que la selección de palabras a enseñar a los niños fueran palabras de nivel 2 (Beck & McKeown, 2007; Pallante & Kim, 2013; Silverman et al., 2013). Las palabras de nivel 2 son palabras sofisticadas que no se aprenden fácilmente de manera incidental, sino que requieren instrucción explícita y generalmente se encuentran en textos escritos, no así en el lenguaje cotidiano (por ejemplo, *divisar*, *simular*, *enfadado*, a diferencia de sus equivalentes en el lenguaje cotidiano *ver*, *“hacer como”* o *enojado*). La selección de palabras es un tópico fundamental dentro de la instrucción de vocabulario, ya que, en parte, de esto dependerá la facilidad o dificultad con que los niños aprendan las palabras nuevas que se están enseñando. Neuman (2011) identifica tres enfoques para seleccionar las palabras objetivo a los preescolares: a) palabras sofisticadas, que requieran ser enseñadas por el educador, conocidas como palabras de Nivel 2 (Tier 2, Beck & McKeown, 2007); b) palabras parcialmente aprendidas por los niños, son palabras probablemente fáciles de adquirir, por lo que su vocabulario se incrementaría de forma rápida (Biemiller, 2006); c) palabras ricas en conocimiento de contenido de distintas áreas del currículum, como ciencias, ciencias sociales, entre otros (Neuman & Wright, 2013). Como es posible observar, el identificar qué tipos de palabras enseñar ha sido objeto de estudio los últimos años. De hecho, Neuman & Dwyer (2011), en una de sus interrogantes a resolver fue cómo influye la dificultad de la palabra en el conocimiento y retención del léxico en preescolares, estableciendo la categorización de palabras parcialmente familiares o fáciles de aprender de Biemiller y palabras duras o difíciles del equipo de Beck, concluyeron que los niños aprendieron y retuvieron palabras difíciles en un ritmo más alto que aquellas palabras fáciles, lo cual ocurrió al mejorar el modelo de instrucción que plantearon, que con práctica y revisión de la instrucción mejoró sustancialmente el conocimiento de la palabra (Neuman & Dwyer, 2011). Por otro lado,

otros autores plantean que se aprenden palabras nuevas de forma más rápida cuando éstas son similares a aquellas que están en su léxico, dado que la velocidad está condicionada al conocimiento sintáctico o uso de señales sintácticas para determinar el significado de las palabras (Dickinson, Freiberg, & Barnes, 2011; Kaefer, 2012).

Por lo tanto, es complejo identificar qué palabras enseñar (Coyne et al., 2007), y aún hay escasa orientación para educadores sobre qué palabras seleccionar para enseñar a los niños (Graves et al., 2013). Además, tampoco hay una lista de palabras sugeridas para enseñar en educación temprana que permita a los niños prepararse para años posteriores en la escuela (Strasser et al., 2013; Powell & Diamond, 2012). Pese a esto, es fundamental que la selección de palabras sea intencionada, pues el nivel de dificultad tiene que ser tal, que no sea muy fácil al punto que no sea necesario enseñarlo, como tampoco tan difícil que los niños no puedan comprender el vocabulario que se está enseñando (Neuman, 2011).

Una práctica que el programa UBC consideró dentro de su desarrollo profesional fue repetir la palabra en voz alta para promover la representación fonológica y ortográfica en el párvulo. Repetir la palabra en voz alta se utiliza para propiciar la retención de la palabra. Esto significa que se invita a los niños que repitan la palabra en voz alta, una o varias veces (representación fonológica) y también se les muestra la palabra escrita (representación ortográfica), haciendo énfasis en el sonido inicial de la palabra enseñada. En prácticas de vocabulario explícita, se incluye como actividades de extensión, es decir, luego que una vez la palabra fue presentada a través del texto y definida de manera amigable, se invita a los niños a repetir la palabra en voz alta (Beck & McKeown, 2007; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; Neuman & Dwyer, 2011; Neuman et al., 2011; Silverman, 2007; Silverman et al., 2013). El estudio de Silverman (2007) encontró diferencias significativas respecto al aprendizaje del significado de palabras en niños de kínder, a favor del grupo que incluyó la enseñanza de la palabra tanto en el contexto dentro del cuento como fuera del texto más la representación fonológica y ortográfica (Silverman, 2007). Por su parte, la representación ortográfica de una palabra puede enseñarse a través del muro de palabras, que es otra de las estrategias que utilizó el programa UBC, que consiste en un abecedario que se exponga en la sala de clases a la altura de los niños, y uno de sus usos es justamente incluir la palabra que se enseñó de vocabulario debajo de la letra inicial. Por ejemplo, si la palabra enseñada es “apetito”, esta palabra se coloca debajo de la

letra “A” y permanece unos días o unas semanas en el muro. La intervención realizada por Beck y McKeown (2007) utiliza esta estrategia para mejorar la instrucción de vocabulario en niños preescolares. Otros estudios utilizan apoyo visual como objetos o tarjetas de la palabra de vocabulario (Coyne et al., 2009; Silverman, 2007; Silverman & Crandell, 2010; Silverman et al., 2013; Wasik et al., 2006). El meta-análisis de Stahl & Fairbanks (1986) sobre prácticas de instrucción de vocabulario en diferentes cursos de enseñanza básica, identifica que hay más altos tamaños efectos cuando la palabra está expuesta a múltiples repeticiones y exposiciones que a una o dos exposiciones de la palabra.

Utilizar un contexto distinto al del cuento para enseñar una palabra de vocabulario se refiere a que la palabra puede ser utilizada tanto para definirla explícitamente, como para que los niños tengan oportunidad de manipular la palabra, por ejemplo, en otras actividades de la rutina diaria. (Beck & McKeown, 2007; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; Silverman, 2007; Silverman et al., 2013). Por ejemplo, el estudio de Beck y McKeown (2007), para explicar la palabra “banquete”, el adulto primero menciona en qué parte del texto está la palabra, esto sería el contexto del cuento y correspondería a un contexto. Luego, las autoras dan otros ejemplos del uso de la palabra, entregando otros ejemplos a los niños para explicar el significado de forma amigable, en otros contextos similares al propuesto en el texto (“las personas usualmente se dan un banquete en vacaciones o para celebrar algo especial”). Asimismo, otro ejemplo para comprender el uso de la palabra en distintos contextos es el estudio de Browne (2014), así, si la palabra enseñada es espléndido, se considera que el adulto les mencione un contexto “es un espléndido día para ir de picnic” y luego les mencione otro contexto, como “hoy todos los niños hicieron un espléndido trabajo”.

Beck et al. (2013), explican dos condiciones para comprender el uso de la palabra en contexto. Uno es el contexto instruccional, en el cual la palabra enseñada está intencionalmente escrita para ayudar a averiguar el significado de una palabra desconocida; la otra acepción del contexto, está referido a conectar el aprendizaje de la palabra nueva con la lectura en donde emerge naturalmente la palabra escrita en el texto. El aprendizaje de palabras nuevas en niños pequeños tiene lugar en contextos enriquecidos oralmente, por lo cual la mayoría de las palabras serán aprendidas en el hogar o en la escuela. Sin embargo, es muy complejo inferir el significado desde el texto, especialmente para niños pequeños,

pues no está intencionado el aprendizaje de una palabra nueva. De hecho, aprender palabras nuevas en un contexto natural del texto, podrían ocurrir al menos 4 situaciones: acceder de forma incorrecta al significado (misdirective contexts), que el texto no dirija al lector a un significado específico y claro (nondirective contexts), que el contexto entregue información demasiado general (general contexts) y finalmente que el texto le permita acceder a un significado correcto (directive contexts) (Beck, McKeown & McCaslin, 1983, en Beck et al., 2013). Por lo tanto, es fundamental que se enseñe explícitamente el contexto de una palabra nueva, pues es necesario que esté mediada la comprensión de palabras nuevas y con ello acceder a una definición correcta, a través de una instrucción robusta de vocabulario (Beck et al., 2013).

Por último, es fundamental para el aprendizaje de palabras de vocabulario que los niños interactúen con la palabra enseñada en muchas actividades cortas y dinámicas que requieren familiarizarse con el significado de la palabra (Beck et al., 2013). El rol del adulto acá es mediar dicha interacción, pues es el niño quien responde, por ejemplo, preguntas, propone razones, entrega ejemplos y/o realiza movimientos motores para representar la palabra. Algunos estudios realizan actividades interactivas de lectura en voz alta (Pallante & Kim, 2013), por ejemplo, formulando preguntas abiertas relacionadas a la comprensión de la palabra de vocabulario (Strasser et al., 2013; Silverman et al., 2013) y otros las formulan para verificar el completo entendimiento de las palabras después de la lectura (Biemiller & Boote, 2006; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; Gonzalez et al., 2010; Neuman & Dwyer, 2011; Neuman & Kaefer, 2013; Neuman et al., 2011; 2010; Silverman et al., 2013; Strasser et al. 2013; Wasik et al., 2006). También se ha considerado dar ejemplos con la palabra para crear oportunidades para utilizar la palabra en otros contextos (Beck & McKeown, 2007; Biemiller & Boote, 2006; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; Gonzalez et al., 2010; Neuman & Dwyer, 2011; Neuman & Kaefer, 2013; Silverman et al., 2013). Los estudios de Silverman & Crandell (2010) y Silverman et al., (2013), incluyen dentro de las estrategias de acto o ilustración, que son claves kinestésicas que le permiten al niño acceder a la comprensión del significado de la palabra a través de movimientos con su cuerpo.

Diversos programas e intervenciones de desarrollo profesional han intentado que educadoras de párvulos incorporen en su quehacer cotidiano estas prácticas de instrucción

de vocabulario que fueron descritas previamente. El programa UBC promovió la aplicación de estas estrategias indistintamente durante prekínder y kínder durante dos años de implementación de dicho programa, en conjunto con otras estrategias focalizadas para mejorar la comprensión oral y la escritura emergente, del mismo modo que muchos otros estudios integran estrategias de alfabetización inicial, por ejemplo, conciencia fonológica (Lonigan et al., 2013). De este modo, no es posible determinar en qué medida, las educadoras que recibieron el programa UBC, implementaron estas estrategias y además identificar si los efectos en el vocabulario de los niños se deben específicamente a la implementación de las prácticas de vocabulario, y más aún de algunas prácticas en particular. En consideración, este estudio pretende identificar grupos de educadoras diferenciados de acuerdo a sus prácticas de instrucción de vocabulario al final del primer año de intervención UBC, implementando ciertas prácticas de vocabulario por sobre otras, y posteriormente identificar si estos grupos de educadoras tienen un efecto en el vocabulario de los niños a fines de prekínder. A continuación, se presentan algunos estudios que reportan efectos principales de prácticas de instrucción de vocabulario y efectos de interacción con características de los niños respecto a los resultados de los preescolares.

2.2.Efecto de las prácticas de instrucción de vocabulario en los niños de prekínder y kínder

Se ha reportado que preescolares que reciben prácticas de vocabulario de educadoras de prekínder y kínder que han participado de diversas intervenciones de desarrollo profesional, obtienen diferencias significativas respecto a niños que no reciben estas prácticas, tanto en vocabulario receptivo (Beck & McKeown, 2007; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; Gonzalez et al., 2010; Larraín et al., 2012; Silverman, 2007; Wasik et al., 2006; Wilson et al., 2013) como expresivo (Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; Neuman & Dwyer 2011; Neuman et al., 2011; Larraín et al., 2012; Silverman, 2007; Wilson, et al., 2013). En particular, el estudio de Christ et al. (2011) reporta el uso del

dictado de historias para identificar qué tipo de conocimiento de vocabulario demuestran los niños durante esta actividad, luego de haber introducido las palabras a enseñar a través de diversas actividades de instrucción explícita del significado de la palabra. Previo a ello, habían identificado 5 niveles de conocimiento de la palabra de vocabulario: conocimiento emergente de la palabra, conocimiento receptivo de la palabra, conocimiento expresivo simple de la palabra, conocimiento expresivo intermedio de la palabra, conocimiento expresivo complejo de la palabra. Los resultados indican que cuando la palabra está expuesta a variados escenarios y contextos el conocimiento de la palabra incrementa en el tiempo (Christ et al., 2011; Wang et al., 2013). Otros estudios mencionan que los días siguientes que la palabra enseñada es presentada, los niños que reciben apoyo de la educadora para utilizar el léxico a través de videos adicionales, obtuvieron mejores resultados en comparación con el grupo control, que no tiene oportunidades para utilizar la palabra (Neuman & Dwyer, 2011; Neuman et al., 2011). Así también, estudios incluyen aspectos tanto de instrucción explícita como implícita en sus intervenciones con resultados favorables tanto para vocabulario receptivo como expresivo (Wilson et al., 2013; Zucker et al., 2013).

Al mismo tiempo, varios estudios demuestran que los párvulos que son expuestos a una mayor cantidad de instrucción explícita logran mejores resultados en cuanto al incremento en su vocabulario (Beck & McKeown, 2007; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; McKeown & Beck, 2014; Silverman, 2007; Silverman et al., 2013). Por ejemplo, Beck y McKeown (2007) no obtuvieron diferencias significativas entre el grupo control y grupo experimental cuando implementaron *instrucción rica* de vocabulario, donde se implementaron estrategias tales como contextualizar la palabra a través de un cuento, explicar el significado de la palabra, repetir la palabra en voz alta, utilizar la palabra en distintos contextos y actividades como que los niños realicen juicios de la palabra frente a diversos ejemplos y refuerzos sobre el significado de la palabra; además los profesores reforzaban las palabras enseñadas los días subsecuentes a la presentación de la palabra (como poner la palabra por escrito en el muro de palabras). Sin embargo, obtuvieron diferencias significativas cuando los niños recibieron su plan de *más rica instrucción*, en el cual se utilizaron las mismas estrategias de vocabulario que en *rica instrucción*, solo que aumentaron el número de encuentros con la palabra respecto. Esto significa que los niños

que recibieron *más rica instrucción*, tuvieron mayor interacción con la palabra enseñada, pues interactuaron más tiempo con ella (con la palabra) que en *rica instrucción*. El estudio de Coyne et al. (2007) concluyó que el grupo que recibió instrucción explícita, donde la palabra enseñada no solo se explicó y definió durante la lectura del texto, sino también se utilizó en distintos contextos, obtuvo diferencias significativas tanto para vocabulario expresivo como receptivo en relación al grupo que recibió solo la definición de la palabra enseñada durante la lectura, incluso en los niños con riesgo en dificultades de aprendizaje y aquellos que tuvieron más bajo nivel de vocabulario inicial. Algo similar ocurrió en el estudio de Silverman (2007), donde se obtuvo mejores resultados en el aprendizaje de la palabra enseñada, cuando se utilizaron estrategias que incluían más exposición de la palabra además del contexto del propio texto, tales como lo es utilizar la palabra en contextos diferentes y mencionarla en voz alta y ver la palabra representada ortográficamente. Otro estudio de Silverman et al. (2013), concluyó que no se encuentran diferencias significativas cuando la palabra se enseña a través de un video o un cuento, sin embargo, se encuentran diferencias significativas en vocabulario expresivo, cuando son expuestos a ver el video 3 veces comparado con verlo solo una vez. Este estudio también concluyó que los niños que recibieron lectura en voz alta más diferentes actividades de instrucción explícita de vocabulario, como interactuar con la palabra en otros contextos, tuvieron mayor efecto en el aprendizaje de la palabra enseñada que los niños que recibieron solo lectura en voz alta y el grupo control (Silverman et al., 2013). Esta investigación duró 12 semanas, y se destinaron 30 minutos diarios tanto a solo lectura en voz alta y la lectura con actividades adicionales, cuatro días a la semana. Las actividades de extensión duran 15 minutos en total, divididas entre el círculo de bienvenida, grupo pequeño y tiempo en centros de trabajo. Por lo tanto, la cantidad de veces que se expone a los niños a la palabra nueva, parece tener un efecto en el incremento de su vocabulario.

Diversos estudios han investigado que las distintas actividades que se realizan con posterioridad a la lectura de cuentos y que están relacionados con que los niños interactúen con la palabra, han obtenido como resultado que los niños incrementan su nivel de vocabulario. Algunos estudios consideraron realizar preguntas abiertas relacionadas a la comprensión de la palabra de vocabulario como una mediación para las respuestas incorrectas de los niños (Zucker et al., 2013) y otros para verificar el completo

entendimiento de las palabras después de la lectura (Biemiller & Boote, 2006; Christ et al., 2011; Coyne, McCoach, & Kapp, 2007; Coyne, McCoach, Loftus et al., 2009; Gonzalez et al., 2010; Neuman & Dwyer, 2011; Neuman & Kaefer, 2013; Neuman et al., 2011; 2010; Silverman, 2013; Silverman et al., 2013; Strasser et al. 2013; Wang et al., 2013; Zucker et al., 2013). Por su parte, Strasser et al. (2013) identificó el impacto del tipo de pregunta durante la lectura de cuentos, distinguiendo entre preguntas abiertas y otras de relación coherente, donde obtienen mejor comprensión de historias los niños que responden correctamente las preguntas de coherencia que los niños que responden las preguntas abiertas, considerando entre otras variables, el vocabulario.

También se encontró un efecto positivo en los preescolares que participaron de la intervención WORDL, la cual utilizó como estrategia para explicar el significado de palabras de contenido de ciencias y ciencias sociales, a través de una rutina para antes, durante y después de la lectura de un texto previamente seleccionado, y además utilizó preguntas para confirmar la comprensión del significado de las palabras por parte de los niños (Gonzalez et al., 2010). Esta rutina, consistió en definir explícitamente la palabra y narrar experiencias previas de los niños, realizar predicción durante la lectura, dando significados cortos en contextos de la palabra y después de la lectura revisar con las tarjetas de dibujos.

Por lo tanto, en diversos estudios es posible identificar que niños de educación de párvulos que reciben prácticas de instrucción de vocabulario en momentos de lectura en voz alta en conjunto con otras prácticas en las cuales el niño tiene diversas oportunidades de interactuar con la palabra en momentos diferentes a la lectura de cuentos, como por ejemplo al inicio de la jornada en el círculo o en momentos de juego, tuvieron mayor efecto en el aprendizaje de vocabulario de los niños (Silverman, 2007; Silverman et al., 2013). Asimismo, los párvulos que recibieron otras prácticas que requieren de la interacción adulto-niño, tales como asociar palabras según el contexto, asociar la producción de palabras con el dibujo (McKeown & Beck, 2014) y/o mencionar la palabra en voz alta varias veces para crear representación fonológica (Beck & McKeown, 2007; Bowne, 2014; Coyne, McCoach, & Kapp, 2007; Coyne, McCoach, Loftus et al., 2009; McKeown & Beck, 2014; Neuman & Dwyer, 2011; Neuman et al., 2011; Silverman, 2007; Silverman, 2013; Silverman et al., 2013) también tuvieron más efecto en vocabulario que aquellos

niños que solo recibieron prácticas exclusivamente en momentos de lectura en voz alta. También se encontró una relación significativa entre el uso que las educadoras hacían de estrategias de retroalimentación y el efecto en el tamaño de vocabulario de los niños (Wasik et al., 2006). Dentro de las estrategias de retroalimentación, se utilizó expandir el lenguaje, donde se entrenó a los profesores para que repitieran lo que el niño decía, pero con vocabulario más sofisticado, para la expansión del léxico. En prácticas de instrucción combinada de vocabulario, los niños hablante nativos de inglés que recibieron el programa Early Reading First tuvieron puntajes significativamente mejores en vocabulario receptivo, no así para vocabulario expresivo, en relación a sus grupos de control, que fueron niños aprendices de la lengua de inglés y niños no aprendices de la lengua de inglés (que hablaban otros idiomas como vietnamita o somalí) (Wilson et al., 2013). Este estudio consideró como estrategias de interacción adulto-niño introducir la palabra nueva a través de un cuento y luego, en grupo, relacionaban conceptos y construcción de comprensión del significado, con vocabulario sofisticado y sintaxis complejas, leyendo los libros 3 o 4 veces para ir variando la participación de los niños; como en momentos de juego en los que se comparten canciones y poemas para fomentar tanto vocabulario, como otras habilidades del lenguaje.

Información más específica entrega el estudio de Coyne et al. (2009), quienes establecen 3 sesiones de 30 minutos, donde los primeros 15 minutos se destinan a la lectura e introducción de la palabra y 15 para actividades post lectura y de instrucción de vocabulario. Este estudio enseñó 9 palabras en estas 3 sesiones. Los resultados de este estudio indican que hubo diferencias significativas cuando los niños fueron expuestos a múltiples experiencias con la palabra nueva respecto a la instrucción explícita menos extendida y exposición incidental de la palabra, donde los niños obtuvieron mayor conocimiento de la palabra, atribuyendo este logro, a las actividades siguientes a la lectura del texto, lo que les permitió a los niños utilizar la palabra en distintos contextos. En Chile, Strasser et al. (2013), establecieron 6 sesiones de 15 a 20 minutos, en la que se entregaron 5 palabras a enseñar (se utilizaron 3 libros en total). Los párvulos a los que se les entregó la definición de la palabra versus que no recibieron la definición, logran mejor comprensión de historia. Es posible concluir que proporcionar variadas oportunidades para que los niños interactúen con la palabra, es más efectivo para el conocimiento del léxico.

En síntesis, realizar actividades de extensión de instrucción de vocabulario es esencial para ser efectiva la adquisición de nuevo léxico en preescolares de prekínder y kínder. De hecho, no solo es fundamental contar con al menos 3 sesiones semanales de instrucción de vocabulario, sino que además el tipo de instrucción es clave para que tenga efectos significativos en los preescolares, es decir, la instrucción explícita tiene un rol relevante para adquirir nuevo vocabulario. Luego, mientras más cantidad de oportunidades de interactuar con la palabra tenga el niño, mayor efectividad tendrá en el aprendizaje del niño la palabra enseñada (Beck & McKeown, 2007; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2009; Silverman, 2007; Silverman et al., 2013; Strasser et al., 2013). Parece ser fundamental que el niño interactúe lo más posible con la palabra enseñada, siendo un eje central la intencionalidad del adulto para que el niño tenga múltiples oportunidades para ello.

Por otra parte, se ha encontrado que hay un efecto distinto en el aprendizaje del niño, dependiendo tanto de las prácticas de vocabulario como del nivel inicial que tienen los niños en vocabulario. Por ejemplo, en experiencias de lecturas compartida de cuento, aprenden más palabras nuevas los niños que tienen mayor vocabulario inicial que aquellos que tienen menor inicial vocabulario (Sénéchal, 2006; Sénéchal, 2017). Las prácticas de instrucción de vocabulario que han demostrado tener efecto positivo en preescolares que tienen alto nivel de vocabulario inicial son la utilización de la palabra en diferentes contextos al cual fue presentada la palabra enseñada (Silverman & Crandell, 2010) y definición o elaboración explícita de la palabra (Gonzalez et al., 2010; Larraín et al., 2012; Silverman & Crandell, 2010; Silverman et al., 2013; Strasser et al., 2013). El estudio de Gonzalez et al. (2010), a través de un análisis multinivel, que utilizó entre otras covariables el puntaje inicial y la edad de los niños, se encontraron mayores efectos para vocabulario receptivo en mediciones estandarizadas, en los niños que tienen mayor puntaje inicial. Asimismo, el estudio de Silverman et al. (2013), identificó que los niños con mayores puntajes iniciales tienen mejor efecto que los niños con bajos puntajes iniciales, al estar expuestos a prácticas instruccionales de vocabulario en conjunto con otras prácticas que dan oportunidades para utilizar las palabras enseñadas en contextos distintos a los de lectura en voz alta.

En un reciente capítulo de Sénéchal (2017), también se plantea que los niños que tenían más altos niveles de vocabulario inicial, aprendían más palabras que los que tenían

más bajo nivel inicial, en mediciones estandarizadas de pruebas de vocabulario. Es así, como en el uso de estrategias como la lectura compartida, los niños con nivel inicial más elevado se ven más beneficiados (Sénéchal, 2006; Sénéchal, 2017). En el año 1995 Sénéchal y su equipo (Sénéchal, 2017), identificaron que después de 2 lecturas de cuentos, los niños de 4 años que participaron activamente durante la lectura de cuentos, pudieron aprender más palabras nuevas, tanto en vocabulario expresivo como receptivo, que los niños que escucharon de forma pasiva la lectura. Además, identificaron que la participación activa se manifestó en quienes apuntaban la ilustración (del cuento) y otros quienes etiquetaban las palabras nuevas, por lo tanto, quienes participan activamente aprenden más palabras nuevas (Sénéchal, 2006). Si bien estas dos maneras que los niños participaban les permitían reorganizar las palabras nuevas, responder al etiquetado de palabras les favorecía más el nombrar o mencionar las palabras nuevas que solo apuntar la ilustración (Sénéchal, 2017). En un estudio posterior (Sénéchal et al., 1997, en Sénéchal, 2017), corroboraron su conclusión, y mostraron que niños de 3 y 4 años, al etiquetar las palabras nuevas durante la lectura de cuentos podrían comprender y producir más palabras nuevas, que los niños que escuchaban pasivamente la historia.

Sin embargo, para los niños de bajo nivel inicial de vocabulario, hay menos evidencia sobre qué prácticas de instrucción de vocabulario son más efectivas para incrementar su léxico. Se encontró que la práctica en la que el niño debe representar o ilustrar la palabra nueva, tuvo una relación positiva para el crecimiento de vocabulario con niños de bajo nivel inicial (Silverman & Crandell, 2010), lo que según las autoras se explicaría porque a través de esta práctica estos niños se involucrarían más en el uso activo de la palabra. Si bien las prácticas de instrucción de vocabulario como definición explícita y aplicación a diferentes contextos han mostrado un efecto positivo en niños con bajo nivel inicial en USA, y su efecto es mayor en preescolares con alto nivel inicial (Silverman & Crandell, 2010), esto no sucede de forma similar para niños preescolares de países con menos recursos socioeconómicos que USA y de bajo nivel socioeconómico. Es más, se ha encontrado que la práctica de definir el significado de las palabras no tiene efectos sobre niños que tienen bajo nivel inicial de vocabulario receptivo. Por ejemplo, los niños chilenos que recibieron elaboración de palabras durante la lectura compartida, tuvieron un efecto en la cantidad de palabras que aprenden (Larraín et al., 2012; Strasser et al., 2013), solo en

niños que tienen un alto nivel de vocabulario inicial. También se ha identificado que hay una relación positiva con un nivel de tendencia para fines de kínder, para los niños con alto nivel de vocabulario inicial, cuando los profesores utilizan mayor densidad de palabras (número de palabras promedio habladas por minuto en grupo grande en momentos de instrucción), sin embargo, esta relación no fue significativa para los niños con bajo nivel inicial de vocabulario (Bowne, 2014).

En síntesis, el incremento de vocabulario en los preescolares no solo dependerá de su nivel inicial, sino también del tipo de instrucción que utilicen los profesores. Sin embargo, hay una brecha que continuar investigando, respecto a cuál tipo de práctica es más efectiva para aquellos niños que tienen bajo nivel de vocabulario; es un desafío para la práctica educativa respecto de realizar actividades instruccionales tanto para preescolares con alto como con bajo nivel inicial de vocabulario dentro de una misma sala de clases.

2.3. Instrucción de prácticas de vocabulario de educadoras de párvulos: centradas en el adulto y centradas en la interacción adulto-niño

Como se ha documentado, se ha evidenciado que realizar una variedad de prácticas de instrucción explícita de vocabulario tiene efectos positivos para el aprendizaje de los niños de prekínder y kínder, sin embargo, aún hay poca evidencia respecto al efecto que tendría en los párvulos si estas prácticas de vocabulario estuvieran agrupadas. Es por ello, que en este trabajo se propone, a partir de la literatura que se manifiesta en los párrafos siguientes, clasificar las prácticas de vocabulario en dos grupos: prácticas centradas en el adulto y prácticas centradas en la interacción adulto-niño. Este modo de investigar las prácticas de vocabulario, intenta explicar la variabilidad que se presentaría entre el crecimiento que logran los niños en lenguaje y las experiencias que tendrían en el aula, ya que se ha identificado que este tipo de variabilidad estaría relacionado con el ambiente lingüístico del párvulo (Vasilyeva & Waterfal, 2011).

En esta línea, Connor y su equipo (Connor, Morrison, Fishman, Ponitz, et al., 2009; Connor, 2011) plantearon un modelo de dimensiones de la instrucción, que consiste en vincular el ambiente de aprendizaje con los contenidos que proporciona la instrucción. De las cuatro dimensiones que propone, Connor (2011) plantea que la más importante es cómo el profesor interactúa con los niños o estudiantes, ya sea situando su atención directamente en la actividad de aprendizaje o bien en el trabajo independiente de los estudiantes o en su trabajo con sus pares. De este modo, Connor (2011) plantea que la instrucción en alfabetización puede estar dirigida por el profesor-niño, donde ambos están interactuando en torno a la experiencia de aprendizaje, en la cual el educador está dirigiendo esta experiencia de forma explícita o bien está realizando una mediación del aprendizaje del niño. De modo similar, cuando el niño está realizando la experiencia de aprendizaje de forma independiente o bien está trabajando con sus pares, Connor (2011) plantea que es una instrucción dirigida por el niño o por pares. Por ejemplo, Connor (2011) plantea que sería una actividad dirigida por el profesor-niño si son los estudiantes quienes eligen un texto y éste es leído en conjunto con el profesor y los niños; sin embargo, si es el profesor quien asigna una lectura y el niño lee el texto en forma silenciosa, esto sería una actividad dirigida por el niño. Asimismo, la instrucción centrada en el profesor, se refiere a que es el profesor el que está dirigiendo la atención del niño (Connor et al., 2006). Por otra parte, a partir de un estudio realizado para ver los efectos del currículum Tools of the Mind en comparación con otros profesores que utilizaron una variedad de currículos (business as usual), (Meador et al., 2015; Peabody Research Institute, 2011) se plantea que una posible forma de agrupar estas prácticas fue de acuerdo a oportunidades de aprendizaje donde unas están centradas en el profesor y otras en actividades de aprendizaje las cuales que están centradas en el niño (Dickinson, 2014).

Un alcance fundamental que realiza Connor (2011), es que independiente del contenido, la experiencia de aprendizaje debe ser dirigida por el profesor-niño o bien por el niño o con pares; así, en niños de 3er año básico y que tienen bajas habilidades generales, logran mejores resultados cuando reciben la instrucción dirigida por el profesor-niño (sobre todo si es alguna habilidad en particular), opuestamente, niños que tienen habilidades más desarrolladas, están asociadas a ganancias más altas en su desarrollo cuando reciben

actividades dirigidas por el niño o por pares (Connor, Morrison, & Katch, 2004; Connor, 2011).

Hay evidencia que las prácticas centradas en el niño tienen efecto en el desarrollo de habilidades de lectura y matemáticas, no así las prácticas centradas en el adulto. Se investigó que niños de primero básico con altos niveles de habilidades de lectura inicial, tiene asociaciones más altas con prácticas de enseñanza centradas en el niño en comparación con prácticas centradas en el adulto; además, se encontró una relación positiva entre alto nivel de prácticas centradas en el niño con habilidades de lenguaje y matemáticas durante primer año básico (Lerikkanen, Kiuru, Pakarinen, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi, 2016). Los autores concluyen que las prácticas centradas en los niños son clave para desarrollar habilidades académicas en los niños, y los profesores que las implementan, consideran los intereses que pueden manifestar los niños, realizan mediaciones sobre las necesidades de los niños y crean experiencias donde los niños se apoyen entre pares.

Por otra parte, hay bastante evidencia que la lectura dialógica, en la cual el adulto procura que el niño tenga un rol activo durante esta instancia, mejora tanto el vocabulario receptivo como el vocabulario expresivo (Sénéchal, 2017). La lectura dialógica se refiere a que los adultos que leen el texto, crean constantes diálogos con los niños promoviendo preguntas abiertas y cerradas, extendiendo y expandiendo los enunciados que realizan los niños respecto a los comentarios que realizan del texto, es decir, hay una constante interacción entre el adulto que lee y los niños que escuchan el texto, ya que participan de una forma muy activa durante la lectura (Institute of Education Science, 2010). Considerando lo anterior, Hargrave y Sénéchal (2000), midieron cuántas palabras nuevas aprenden los niños de acuerdo al sistema de lectura que reciben. Ellos identificaron que los niños logran incrementar el vocabulario tanto en lectura regular (forma tradicional de leer cuentos a los niños, donde el adulto tiene un rol más activo y los niños un rol más pasivo y receptivo de escuchar la lectura) como en lectura dialógica, sin embargo, el efecto en el aprendizaje de vocabulario de los niños varía dependiendo de la interacción que realiza el adulto con los niños, dado que las ganancias en vocabulario fueron más modestas en los niños que recibieron lectura de modo regular, que quienes recibieron lectura dialógica. Por lo tanto, los niños tienen distinto aprendizaje de vocabulario durante la lectura de cuentos,

el cual dependería de acuerdo al rol más o menos protagónico del adulto o bien, en cuanto al rol más o menos activo del niño.

En consideración a lo anterior, en este estudio se realiza una propuesta respecto a la agrupación de prácticas de vocabulario. Luego, las prácticas de instrucción de vocabulario centradas en el adulto, se refieren a un grupo de estrategias de vocabulario, dirigidas por la educadora, donde el foco de la práctica está en la oralidad que realiza la educadora, es decir, es la educadora la que se expresa oralmente la mayor parte de la estrategia, teniendo esta un rol más protagónico que los niños, y estos un rol más receptivo respecto a la oralidad de la educadora. Dentro de las prácticas que propone el programa UBC, las prácticas centradas en el adulto son las siguientes: que el origen de la palabra que se enseña provenga desde un cuento, que el adulto realice una definición precisa de la palabra, enseñar la palabra en distintos contextos y enseñar palabras nuevas correspondientes al nivel dos o palabras sofisticadas. A modo de ejemplo, en el estudio de Silverman y Crandell (2010), se analizaron prácticas de vocabulario en relación al crecimiento de vocabulario en niños de 5 y 6 años en momentos de lectura de cuentos y en otros momentos de la rutina diaria (momentos de no lectura de cuentos), entre las cuales habían 2 que estaban centradas en el adulto. Una de ellas fue utilizar palabras en nuevos contextos (que el adulto les de ejemplos distintos a los que aparecen en el texto en el cual se presentó la palabra). Otra práctica centrada en el adulto fue que la palabra enseñada fuera definida por el adulto (Silverman & Crandell, 2010). En ambas prácticas los niños que tuvieron alto nivel inicial, no así para los que tuvieron bajo nivel inicial.

Por su parte, las prácticas de instrucción de vocabulario centradas en la interacción adulto-niño, son un grupo de estrategias de vocabulario, dirigidas por la educadora, donde el niño adquiere un rol activo, pues la estrategia de vocabulario requiere de la interacción verbal que se produce entre este y la educadora, y ella le da la oportunidad al niño de interactuar y expresarse oralmente con la palabra enseñada. Así, las prácticas de vocabulario propuestas por el programa UBC que corresponden a prácticas centradas en la interacción adulto-niño son las siguientes: uso del muro de palabras, verbalización en voz alta de la palabra enseñada y estrategias de interacción con la palabra enseñada. Como se ha investigado, en momentos de lectura compartida, los niños aprenden más palabras nuevas cuando están expuestos a múltiples lecturas del mismo texto, están involucrados

activamente en el aprendizaje de palabras nuevas, y, de hecho, distintos tipos de interacción afectarán de modo diferente cómo el niño aprende la comprensión y producción de palabras nuevas (Sénéchal, 2017). De este modo, la interacción que se produce entre un niño y un adulto cuando están compartiendo un libro de cuentos es clave para el aprendizaje de vocabulario, especialmente cuando los adultos intervienen en el uso de estrategias tales como definir las palabras, realizar preguntas que promuevan la discusión de las palabras nuevas y la comprensión del significado, utilizar ilustraciones del significado de la palabra y extender las actividades promoviendo la discusión del vocabulario (Wasik et al., 2016). Finalmente, para este estudio se ha desestimado la instrucción centrada en el estudiante debido a que en este grupo etario escasamente el trabajo se focalizará en el propio niño, además, el foco es enseñar por primera vez palabras desconocidas por el niño dada la dificultad de las palabras.

Por su parte, en el estudio de Silverman y Crandell (2010) hubo 2 prácticas centradas en la interacción adulto-niño. Una de ellas es que el profesor actuara o mostrara una ilustración de la palabra enseñada o bien que los niños tengan la oportunidad de actuar la palabra, y los resultados indican que se relaciona positivamente durante el momento de lectura en voz alta al crecimiento de vocabulario en medición estandarizada en niños con bajo nivel inicial, pero se estableció una relación negativa a los niños con alto nivel inicial de vocabulario. Otra práctica de este estudio fue que los adultos le dieran la oportunidad de oír, ver y repetir la palabra enseñada, y el recuerdo de aquellas palabras nuevas cuando realizan representación fonológica, así como exposición a la representación ortográfica. Esta práctica tuvo una relación positiva del crecimiento de los niños en momentos de lectura en voz alta. La otra práctica del estudio de Silverman y Crandell (2010) fue la codificada como acto o ilustración la cual consistía en que el profesor actuaba o les mostraba un dibujo de la palabra enseñada, o bien los motivaba a los niños a que ellos actuaran la palabra nueva.

En el contexto del programa Un Buen Comienzo, hay evidencia preliminar para la importancia de las prácticas centradas en la interacción adulto-niño. Se encontró que, a más información conceptual aportada por las educadoras, mayor es la información conceptual que aportan los niños al conocimiento de una palabra; además, se identificó que la información conceptual predice el crecimiento de los niños en vocabulario (Bowne, 2014).

Este estudio demuestra que en contextos donde la oportunidad de interactuar de forma individual entre los adultos y los niños son pocas, como lo es el contexto chileno, resulta significativo involucrar a los párvulos en discusiones en el grupo grande (Bowne, 2014). En resumen, numerosos estudios (Bowne, 2014; McKeown & Beck, 2014; Silverman, 2007; Silverman et al., 2013; Wasik et al., 2016; Wilson et al, 2013), evidencian la importancia del involucramiento del niño en la implementación de estrategias para la mejora de vocabulario en niños preescolares.

En síntesis, se ha encontrado que tanto las prácticas de instrucción de vocabulario centradas en el adulto como las centradas en la interacción adulto-niño tienen un efecto positivo para el incremento de vocabulario en preescolares que se desarrollan en contextos desaventajados, sin embargo, tendrían un efecto mucho mayor, cuando los preescolares tienen una participación activa. De este modo, es necesario explorar si prácticas de vocabulario centradas en el adulto o bien si prácticas de vocabulario centradas en la interacción adulto-niño tendrían un efecto diferente en los párvulos, dependiendo si el nivel inicial de vocabulario de los niños es alto o bajo.

2.4.Vínculos entre características de desarrollo profesional y prácticas pedagógicas en educación de párvulos

Para diseñar intervenciones más pertinentes a las características de los potenciales participantes de las intervenciones es fundamental comprender los vínculos entre las características de desarrollo profesional y las prácticas de instrucción de vocabulario que incorporan producto del programa de desarrollo profesional. El término desarrollo profesional refiere a diversas oportunidades planificadas sistemáticas a largo plazo que busca potenciar al profesional (Villegas-Reimers, 2003) siendo instancias de mejoramiento durante y posteriores a la formación inicial de los profesores y de entrega de herramientas claves para el mejoramiento escolar (Marcelo y Vaillant, 2009).

El desarrollo profesional está implícitamente definido a través de las mediciones que lo operacionalizan en las investigaciones, ya sea a través de la educación inicial o del

entrenamiento en servicio (Maxwell, Field, & Clifford, 2006). Así, educación inicial generalmente es medida respecto a los niveles de educación que alcanzan los profesores, el cual generalmente se mide entre menos que un diploma de educación secundaria a grado de magister o más alto, no habiendo una uniformidad en las mediciones, debido al amplio rango que hay en educadores preescolares. También contempla mediciones sobre contenidos de educación, tanto en relación al tipo de especialización obtenido (por ejemplo, especialización solo relacionada con educación temprana) como a los contenidos, la cantidad y el tiempo (por ejemplo, sobre el número de horas que tomó el curso). Respecto al entrenamiento en servicio, la mayoría de las veces es medido por los tipos de capacitación o talleres, los que a su vez identifican distintos contenidos y tiempos de desarrollo (por ejemplo, recibió entrenamiento en desarrollo infantil el último año) (Maxwell, et al., 2006).

Otro aspecto importante que influye en el quehacer profesional de los docentes está relacionado con variables sociodemográficas como edad y la experiencia profesional. Day et al. (2006), reportaron que el desempeño docente estará marcado por la etapa que esté pasando el profesor, en relación a la cantidad de años que lleva ejerciendo su profesión. De este modo, los primeros 3 años de ejercicio profesional está caracterizado por un alto compromiso de los docentes, sin embargo, a medida que avanzan en experiencia, los desafíos profesionales se ven intervenidos por tensiones entre mantener una alta motivación y la pérdida del compromiso por el trabajo.

En estudios internacionales, no se ha identificado el efecto en los resultados de los niños al analizar variables de educación inicial y años de experiencia profesional de los profesores. Un estudio analizó 7 investigaciones de programas educativos para niños de prekínder, donde se analizaron variables de educación inicial de los profesores, y habilidades académicas de los niños, entre ellas vocabulario, y concluyó resultados nulos en sus asociaciones entre estas variables (Early et al., 2007). Los autores atribuyen esta falta de asociación a que experiencias de formación inicial no logran impactar en las prácticas y los resultados de los niños, o bien que los profesores no reciben suficiente apoyo de programas para una correcta implementación de lo que han aprendido, que es concordante con lo reportado por Neuman y Dwyer (2009) y Strasser (2013), respecto a que se entrega escasa orientación sobre prácticas de instrucción de vocabulario a los

educadores en los programas preescolares. Tampoco se ha encontrado que la variable formación inicial tenga efecto en las prácticas de educadores que participaron en programas de desarrollo profesional. Un estudio realizado en Estados Unidos que evaluó el programa Literacy Environment Enrichment Program (LEEP), orientado a mejorar la alfabetización inicial, realizó modelos de análisis lineal jerárquico para determinar cuáles son los factores asociados con las experiencias de clases de los niños que explican sus habilidades en alfabetización emergente, y esto se controló, entre otras variables, por años de participación en el programa LEEP (si uno o dos años), años de experiencia, nivel de educación y condición de minoría (raza). Los resultados indican que, controlando estos factores de los profesores, la variable formación inicial no afectó el mejoramiento que las educadoras lograron luego del programa (Dickinson & Caswell, 2007). Esto es consistente con los hallazgos de Wasik et al. (2006), que concluyen que los cambios de las prácticas de los educadores preescolares no estaban relacionados con la cantidad de educación o de experiencia que ellos tuvieran. Así, este estudio reportó que el 70% de los profesores que recibieron intervención cambian significativamente sus prácticas de alfabetización, aumentando el uso de preguntas abiertas y otorgando diversas oportunidades para que los niños participen en conversaciones. El programa HeadsUp! Reading (HUP), también tuvo un impacto significativo tanto en la calidad de las clases de preescolares y las prácticas de alfabetización de los profesores, pero el nivel de educación de los profesores no tuvo relación con los resultados (Jackson et al., 2009).

La formación en servicio tampoco ha mostrado una asociación entre los cambios de las prácticas y calidad de las clases. El programa Research-based Developmentally Informed (REDI), implementó estrategias de lenguaje en preescolares e identificó que las horas de formación (número de entrenamiento del trabajo inicial más las horas de entrenamiento recibidas los últimos dos años), no se asociaron con medidas de calidad de las clases (Domitrovich, Scott, Sukhdeep, Damon, & DeRousie, R. 2009). Además, las variables educación de los profesores, certificaciones o experiencia, no predicen la frecuencia con que las educadoras autorreportan implementar prácticas de vocabulario ni la calidad de las clases instruccionales (Hindman & Wasik, 2013). Un estudio realizado en Chile identificó que haber participado en postítulo y/o diplomado tampoco tuvo una

relación significativa con el nivel de implementación del programa UBC, ni para adherencia ni para dosis (Mendive & Weiland, 2014).

Respecto a los años de experiencia y la edad de las educadoras, se ha encontrado cierta discrepancia en los resultados de las investigaciones internacionales y nacionales. Al analizar los años de experiencia, en estudios internacionales, se identificó que esta variable tiene una relación con que los profesores adopten nuevas prácticas aprendidas en programas de desarrollo profesional (Dickinson & Caswell, 2007). Sin embargo, no se encontró asociación con años de experiencia con medidas de calidad de la clase (Domitrovich et al., 2009, Early et al., 2007) ni con cambios de las prácticas de educadores de párvulos (Wasik et al., 2006). En un estudio nacional, no se encontró asociación entre años de experiencia con la dosis que implementan las educadoras al final de primer año de intervención del programa UBC (Mendive & Weiland, 2014). Por su parte, la edad de las educadoras tampoco ha mostrado tener efecto en estudios que han implementado programas de alfabetización (Early et al., 2007; Mendive & Weiland, 2014). No obstante, en la sub-muestra del programa UBC, se identificó que los profesores con más edad tienden a ofrecer más instancias de información declarativa que conceptual (Bowne, 2014). Por lo tanto, y dado que se ha investigado escasamente estas variables en estudios chilenos, es necesario identificar si los años de experiencia y la edad, están relacionados con los grupos de prácticas de instrucción de vocabulario que se puedan identificar a fines de prekínder.

Frente a la falta de acuerdo en los resultados de estos estudios con muestra chilena y a la escasez de estudios que se han realizado en Chile respecto a la influencia de variables de desarrollo profesional, es necesario considerar otros estudios nacionales conducidos en otros niveles educativos. Por ejemplo, en el contexto de la evaluación docente a nivel nacional, se concluyó que la formación inicial y la formación en servicio afecta el desempeño de los profesores de educación básica y educación media (Valencia y Manzi, 2011). Se concluyó también, que profesores que tienen pos-título o post-grados o bien participan en programas de perfeccionamiento, logran un mejor nivel de desempeño en la evaluación nacional que se realiza en Chile, que quienes no tienen estos estudios posteriores. Por otro lado, según los resultados de la prueba Inicia, que evalúa la calidad de la formación inicial docente, es posible concluir que para los estudiantes de educación de párvulos 2012, el tipo de institución de la formación inicial, es un factor importante

respecto de la calidad de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos (Ministerio de Educación, 2013). De todas las instituciones reportadas, la mayoría obtiene resultados con al menos un 50% insuficiente, donde los primeros lugares corresponden a universidades tradicionales y privadas y los últimos lugares a institutos profesionales. Por lo tanto, en Chile, una diferencia clara en el nivel de conocimientos de recién egresados está dada por el tipo de institución en que se ha estudiado la formación inicial, lo que permite hipotetizar que luego de programas de desarrollo profesional, los cambios en las prácticas pedagógicas podrían variar dependiendo de la institución en que se formaron. Como esta variable no se ha investigado en educación de párvulos, es útil identificar si la formación inicial se relaciona con posibles agrupaciones de prácticas mayormente implementadas de instrucción de vocabulario.

En síntesis, tanto en evidencia a nivel nacional como internacional no existe un acuerdo respecto a cómo se relacionan las variables de desarrollo profesional de las educadoras de párvulos con las prácticas que se han visto afectadas por programas de desarrollo profesional. Además, tampoco se ha estudiado si estas variables de formación inicial, formación en servicio, edad y años de experiencia permiten diferenciar grupos de prácticas de instrucción de vocabulario en educadoras que participaron de un programa de desarrollo profesional. En este contexto, este estudio determinará si existe correlación entre los grupos de prácticas de instrucción de vocabulario y características de desarrollo profesional de las educadoras de párvulos, al término del primer año de intervención del programa UBC.

III. EL PRESENTE ESTUDIO

3.1.Objetivos generales

Al final del primer año de implementación del programa de desarrollo profesional UBC:

1. Identificar grupos de educadoras UBC de acuerdo a la implementación de determinadas prácticas de instrucción de vocabulario por sobre otras.
2. Identificar qué características de desarrollo profesional de los equipos de sala UBC, se relacionan con los grupos encontrados.
3. Determinar la probabilidad que un niño logre un alto nivel final de vocabulario, dependiendo de la interacción entre el tipo de prácticas de vocabulario a la que estuvo expuesto y el nivel inicial de vocabulario.

3.1.1. Objetivos específicos

En relación al objetivo general 1:

- 1.1. Explorar si es posible identificar grupos de educadoras diferenciados de acuerdo a sus prácticas de instrucción de vocabulario al final del primer año de intervención UBC centradas en el adulto versus otro grupo centradas en la interacción adulto-niño.
- 1.2. Si fue posible identificar grupos de educadoras diferenciados de acuerdo a sus prácticas de instrucción de vocabulario al final del primer año de intervención UBC, describirlos en función de los hallazgos encontrados.

3.2. Hipótesis

En relación a la pregunta 1

De acuerdo a la literatura y tal como se definió en el marco teórico, es posible identificar 2 agrupaciones de las prácticas de instrucción de vocabulario, en el grupo de recibió implementación UBC. Estos grupos son: a) centradas en el adulto b) centradas en el adulto-niño.

En relación a la pregunta 2

Debido al poco acuerdo en la literatura internacional, además de escasos estudios realizados en el contexto chileno sobre la relación entre las prácticas de instrucción de vocabulario y la edad de las educadoras, no es posible hipotetizar de qué modo las variables estarán relacionadas. Se espera que esta investigación, permita caracterizar de acuerdo a la edad los grupos encontrados.

En relación a la pregunta 3

Dada la literatura presentada en el marco teórico, se hipotetiza que al final del primer año de implementación del programa de desarrollo profesional UBC, los niños con alto nivel inicial de vocabulario se benefician con ambos tipos de prácticas de instrucción de vocabulario, tanto centradas en el adulto, como las centradas en el adulto-niño.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Programa de desarrollo profesional Un Buen Comienzo

En Chile, han sido escasos los programas a gran escala que se han implementado para la mejora de la educación parvularia y en la actualidad, el Programa Un Buen Comienzo (UBC), es el único programa que se ha evaluado a partir de una intervención controlada aleatoria (Mendive et al., 2016). Este es un programa de Desarrollo Profesional Docente (DPD) que fue implementado por la Fundación Educacional Oportunidad, en colaboración con la Universidad de Harvard, la Universidad Diego Portales y el Ministerio de Educación chileno, donde se trabajó con educadoras y técnicos de párvulos durante dos años (Fundación Oportunidad, 2011).

Uno de sus principales objetivos fue fortalecer las habilidades de lenguaje, además de potenciar el desarrollo socioemocional, salud y acercamiento de las familias con los niños y niñas de prekínder y kínder que viven en sectores vulnerables en la Región Metropolitana. Dentro de los ejes centrales de UBC para potenciar el lenguaje está vocabulario (Fundación Oportunidad, 2011). Para mejorar el nivel de vocabulario en los niños y niñas de prekínder y kínder, el programa UBC propone un conjunto de prácticas a ser ensañadas a los párvulos de modo explícito (Tabla 1).

El programa UBC consta de 12 ciclos de capacitación realizados en dos años de intervención, es decir, 6 módulos por año, donde se realizó entrenamiento y componentes didácticas, además de entregar una provisión de aproximadamente 100 libros por cada sala (Yoshikawa, Leyva, Sonow, Treviño, Barata, Weiland, et al., 2015). Los entrenamientos, estuvieron a cargo de 18 profesionales (Mendive et al., 2016) que realizaron acompañamiento o coaching mensual: reunión de reflexión (cada dos meses), capacitación sobre UBC, y dos acompañamientos: el primero es de modelaje, es decir, una experta en la implementación del programa, realiza la actividad con los preescolares y la educadora que recibe el programa observa cómo se realiza la actividad, la cual fue conversada previa y posteriormente. El segundo acompañamiento es de andamio, donde la educadora de la sala realiza la actividad previamente acordada, en presencia de la

persona experta, quien posteriormente le entrega retroalimentación, por lo tanto, el acompañamiento del coaching al aula fue de 2 veces al mes (Yoshikawa et al., 2015). La sesión con el coaching abarcaba 3 fases: la primera una reunión con la educadora de párvulos para compartir la planificación de la actividad, la segunda fase de implementación de la planificación y la última para comentar la observación de la implementación de la planificación, donde el coaching entregaba retroalimentación a la educadora (Yoshikawa et al., 2015).

De un total de 196 horas que las profesoras recibieron desarrollo profesional UBC en los 2 años de implementación, 16 de ellas corresponden a vocabulario (Mendive et al., 2016). El porcentaje de asistencia que presentaron las educadoras de párvulos a las sesiones de trabajo propuestas por UBC fue en promedio un 79%, y específicamente en el año 1 fue un 89%, (DS = 14, de un rango entre 30% y 100%).

Tabla 1

Prácticas de Vocabulario implementadas por UBC

-
1. La palabra fue seleccionada desde un libro previamente leído.
 2. La educadora recuerda a los niños el contexto de dónde vino la palabra.
 3. La definición de la palabra era comprensible para los niños.
 4. Definición correcta de la palabra.
 5. Palabra enseñada era de nivel 3 – palabras específicas de un dominio disciplinar. Por ejemplo galaxia (de la disciplina de las ciencias sociales) y el cubo (de la disciplina matemáticas; Beck, McKeown, & Kucan, 2002).
 6. Palabras enseñadas eran de nivel 2. “dominio general (...) más sofisticadas o etiquetadas refinadas para conceptos con los cuales los niños pequeños aprenden ya familiarizados. Por ejemplo, el aviso sería un refinamiento en el concepto de ver algo” (Beck & McKeown, 2007, p. 253).
 7. Hubo una oportunidad para el niño para poner la palabra enseñada en el muro de palabras.
 8. Los niños se enfrentan al reto de aislar el primer sonido de la palabra e identificar el grafema asociado de la palabra enseñada.
 9. Los niños tuvieron la oportunidad de pronunciar la palabra en forma oral.
 10. La educadora utiliza al menos una estrategia para que los niños interactúen con la palabra (les hace preguntas a los niños, les pide que hagan demostraciones para la comprensión de la palabra, les pide por ejemplos o sinónimos, les pide elegir la definición correcta entre las definiciones que entrega el profesor, y les pide que representen la palabra).
 11. La educadora proporciona oportunidades a los niños más de una oportunidad para interactuar con la palabra.
 12. El profesor da ejemplos para usar la palabra en un contexto.
 13. El profesor da ejemplos de uso de la palabra en dos o más contextos.
-

Nota: Esta Tabla fue traducida del estudio de fidelidad de implementación de Mendive et al. (2016).

4.2.Evaluación de impacto y de implementación UBC

La evaluación del programa UBC, fue un diseño de control aleatorio que en total incluyó a 1876 niños, 90 salas y 64 escuelas, de escuelas vulnerables en Santiago, Chile, implementado entre los años 2008 y 2011. El presente estudio, utilizó datos de la investigación de Mendive et al. (2016), el cual evaluó la fidelidad de la intervención del programa UBC, en tres momentos durante la implementación del programa: a inicios de prekínder (línea base), a fines de prekínder y fines de kínder (fines del primer y segundo año de implementación del programa, respectivamente). La investigación de Mendive et al. (2016), utilizó observación de segmentos de videos de una jornada en que las educadoras implementaban el área de lenguaje con los niños, identificando eventos de vocabulario, entre otros tópicos (comprensión oral, escritura emergente, entre otros).

De las 51 salas que corresponden al grupo experimental de UBC, solo en 31 de ellas de prekínder se identificó al menos un evento relevante de instrucción de vocabulario (Mendive et al., 2016). Por otra parte, solo el 31% de las educadoras que implementaron prácticas en el primer año del programa UBC, son las mismas que implementaron el programa UBC en el segundo año de implementación; de hecho, como señala el equipo de Mendive et al. (2016), el programa de DP realizó seguimiento a los niños y no a las educadoras de párvulos. En consecuencia, este estudio se enfocó en las 31 salas de educadoras de párvulos del grupo experimental, correspondiente al primer año de intervención (prekínder), en las que las educadoras realizan al menos un evento de práctica de instrucción de vocabulario propuestas por UBC.

4.3.Procedimiento

Los datos utilizados en este estudio fueron obtenidos de la investigación previamente citada (Mendive et al., 2016) y del estudio de impacto del programa (Yoshikawa et al., 2015).

Todas las educadoras de párvulos respondieron un cuestionario de desarrollo profesional antes de la implementación del programa UBC. En el caso de los niños y niñas, los padres o tutores firmaron un consentimiento informado para ser evaluados al inicio, fines de prekínder y finales de kínder.

Los videos de las educadoras de párvulos, se recogieron en tres momentos: a inicios y como línea de base antes de recibir el programa de DP, es decir, inicios de prekínder, luego a fines del primer año de implementación o fines de prekínder y por último al final del segundo año de implementación, que fue a finales de kínder. Específicamente en prekínder, el programa se evaluó durante octubre y noviembre, cuyas clases fueron grabadas por asesores entrenados para generar la mínima interrupción en la clase (Mendive et al., 2016).

En este estudio, primero se analizaron las 31 clases de las educadoras de párvulos donde en la investigación de Mendive et al. (2016), se identificó que hubo al menos un evento de vocabulario propuesto por el programa UBC. Es así, como un evento de instrucción de vocabulario, es definido como una situación en la cual el educador o educadora le enseña a los niños el significado de una palabra, entregando una definición explícita, mostrando o señalando un dibujo, dando sinónimos u ejemplos, así como también utilizando gestos o actuando y/o preguntándole a los niños para explicar el significado de una palabra. (Mendive et al., 2016).

4.4.Muestra

La muestra de este estudio analizó las salas del primer año de intervención donde hubo al menos un evento de instrucción de vocabulario, específicamente en las prácticas de instrucción de vocabulario de las educadoras, lo cual corresponde al 61% del total de esa muestra, lo que equivale a 31 salas de prekínder. La edad promedio de las educadoras fue 45,43 (DS=8,31) años, entre un mínimo de 27 y un máximo de 60.

Los niños y niñas de la muestra de este estudio corresponden a 641 párvulos de escuelas municipales de Santiago, Chile, que pertenecen a las 31 salas. La edad promedio de los niños y niñas al momento de la evaluación inicial fue de 52,55 meses (DS=3,70) y el 47,6% fueron niños. El 11% de los niños y niñas tienen madres cuyos estudios primarios son incompletos, el 18,1% de las madres tiene estudios básicos completos, el 23,1% tiene estudios de enseñanza media incompleta, el 46% declaró tener estudios de enseñanza media completos y un 1,9% tiene estudios superiores.

4.5. Instrumentos y variables

a) En relación a la pregunta 1 y pregunta 2

Variables de prácticas de vocabulario. Las prácticas de vocabulario se obtuvieron a través de la codificación de videos que analizó las 13 prácticas de vocabulario en el estudio de fidelidad de implementación que realizó Mendive y su equipo, cuyo índice kappa fue de 0.57 (Mendive et al., 2016). Estos videos tienen una duración aproximada de 4 horas de una jornada normal de clases. De estas 4 horas grabadas, se seleccionaron 4 segmentos de 20 minutos, de los cuales, se utilizaron 2 para evaluar la calidad de las prácticas con el instrumento Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) y 2 de los no seleccionados para CLASS (Mendive et al., 2016; Mendive y Weiland, 2014).

Las prácticas de vocabulario analizadas en esta investigación fueron 7 de las 13 variables estudiadas en el estudio de Mendive et al. (2016). Los criterios utilizados para esto fueron estadísticos y teóricos. En cuanto a los criterios estadísticos, dado el tamaño reducido de la muestra (31 clases), fue necesario reducir también el número de variables a incluir en el modelo de clases latentes (que se explica en el siguiente apartado). Si bien es aceptado realizar este tipo de análisis utilizando tamaños de muestra desde 30 sujetos (Muthén, 2013), y dado el tamaño de la muestra del presente estudio (N=31) se incluyeron 7 variables, debido a una limitación de potencia estadística.

Una vez decidido el número de variables a incluir en el análisis, se seleccionaron aquellas que presentaron mayor variabilidad, en relación a la desviación estándar y la varianza obtenida (Tabla 2). Es necesario comprender, que algunas de las prácticas de instrucción de vocabulario que fueron analizadas en el estudio de Mendive et al. (2016), se realizó utilizando un doble nivel de análisis. Por ejemplo, la variable origen de la palabra de vocabulario, que significa de dónde se obtuvo la palabra de vocabulario enseñada, en la Tabla 2 está indicada dos veces: como origen de la palabra de vocabulario 1 y origen de la palabra de vocabulario 2. Ambas indican que la palabra se seleccionó de un libro de cuentos que fue leído previamente. La diferencia entre ellas, es que en la primera, la educadora obtuvo el máximo puntaje si mencionó a los niños que la palabra fue obtenida del cuento leído, en cambio en la segunda variable (origen de la palabra de vocabulario 2), la educadora no solo mencionó que la palabra enseñada fue obtenida del

texto, sino además le mostró a los párvulos en qué parte del texto aparece la palabra enseñada. Por lo tanto, para seleccionar qué variable utilizar, si origen de la palabra de vocabulario 1 o 2, se identificó entre estas dos, cuál presentó mayor desviación estándar y mayor varianza, que en este caso fue origen de la palabra de vocabulario 1. En la Tabla 3 se presentan los descriptivos de todas las variables incluidas en el análisis.

Seis de estas 7 prácticas de instrucción de vocabulario fueron aquellas que presentaron mayor variabilidad. Estas prácticas corresponden a 3 centradas en el adulto (definición accesible de la palabra de vocabulario, origen de la palabra de vocabulario y aplicación de la palabra en diversos contextos) y 3 centradas en el adulto-niño (uso del muro de palabras, oportunidades para que los niños repitan o verbalicen la palabra de vocabulario y estrategias de interacción con la palabra). Sin embargo, en la variable *nivel 2 de la palabra enseñada de vocabulario*, si bien tiene menor desviación estándar y varianza respecto a la variable *nivel 1 de la palabra enseñada de vocabulario*, dado que es de suma importancia para el programa UBC considerados en los antecedentes teóricos, se seleccionó bajo un criterio teórico y se decidió analizar cómo se comportó esta variable en este estudio. Esta práctica fue considerada dentro de la categoría centradas en el adulto.

Estas prácticas, fueron codificadas a través de una rúbrica para medir la adherencia que tenían las actividades de vocabulario que realizaban las educadoras respecto a la propuesta que realizó el programa UBC (Mendive et al., 2016). Adherencia, fue definido como “el nivel de correspondencia entre la implementación de la intervención esperada versus observada” (Mendive et al., 2016). Previo a esto, un primer paso para llegar a codificar adherencia, fue identificar eventos instruccionales de vocabulario, así como los otros ejes que se midieron en el programa (comprensión oral, escritura emergente y lectura en voz alta).

Para obtener la variable adherencia a partir de la identificación de los eventos instruccionales, el equipo de Mendive midió 13 prácticas de la enseñanza vocabulario (Tabla 1) como las había propuesto el programa UBC. Primero se identificó si había evento de vocabulario, y se le asignó un punto y se marcó si había presencia o ausencia de implementación solo en esos eventos. Luego se obtuvo un promedio del total de los eventos, que conforma el puntaje de adherencia que es “la proporción de prácticas prescritas por UBC usadas por el profesor” (Mendive et al., 2016, p. 5). Una vez que fue medido adherencia, en aquellos segmentos que fue adherido al menos 1 evento de vocabulario, se codificó “en qué medida lo observado en el evento adhería o no con la propuesta UBC” (Mendive y Weiland, 2014). Se utilizó un puntaje 0 cuando no se utilizó

una práctica UBC y se utilizó 1 para indicar adherencia. En este estudio, en base a estos promedios de adherencia, los datos fueron categorizados asignando un valor 1 a aquellos puntajes entre 0 y 0.49, asumiendo que no presentaban la práctica de vocabulario y asignando un valor 2 a aquellos puntajes entre 0.5 y 1, asumiendo que sí presentaban la práctica de vocabulario. Esto fue realizado, porque la presencia de al menos 7 (que fueron seleccionadas en este estudio) de las 13 prácticas de vocabulario analizadas en el estudio de Mendive et al. (2016), en cualquier distribución de ellas entre las 13 prácticas de vocabulario, fue definido como la presencia de las prácticas de vocabulario.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de las 13 prácticas de vocabulario analizadas en el estudio de Mendive et al. (2016)

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
*Origen palabra de vocabulario 1	30	0	1	0,3389	0,40527	0,164
Origen palabra de vocabulario 2	30	0	1	0,1472	0,2713	0,074
Definición accesible de la palabra	24	0	1	0,8333	0,34315	0,118
*Definición precisa de la palabra	24	0	1	0,6366	0,42774	0,183
Nivel palabra enseñada 1	31	0	1	0,6247	0,40754	0,166
*Nivel palabra enseñada 2	31	0	1	0,4602	0,39145	0,153
*Uso del muro de palabras 1	31	0	1	0,2366	0,37645	0,142
Uso del muro de palabras 2	31	0	1	0,1371	0,31516	0,099
*Oportunidades para que los niños verbalicen la palabra de vocabulario	31	0	1	0,3091	0,364	0,132
*Estrategias de interacción con la palabra 1	31	0	1	0,3306	0,40224	0,162
Estrategias de interacción con la palabra 2	31	0	1	0,0753	0,209	0,044
*Aplicación de la palabra en diversos contextos 1	30	0	1	0,2333	0,3774	0,142
Aplicación de la palabra en diversos contextos 2	30	0	1	0,1417	0,28462	0,081

Nota: las variables que tienen * son las que se incluyeron en este estudio.

Variable edad. La variable edad se incluyó en los análisis y fue obtenida de los cuestionarios de desarrollo profesional docente, la que contenía el promedio de las edades de los adultos que pertenecen a cada una de las salas. Estos cuestionarios fueron contestados por las educadoras al inicio de la intervención.

Es importante mencionar que solo fue viable analizar la variable edad, ya que no fue posible acceder a los datos de cada una de las educadoras, debido que en los registros

de los datos analizados estaban los datos de todos los adultos de la sala de clases (tanto de las educadoras de párvulos como de las técnicas en educación de párvulos); de este modo, por cada video grabado (en tiempo 1, en tiempo 2 y en tiempo 3), no hay registro de qué adulto fue grabado y en la mayoría de los videos observados y de los datos recolectados, hay más de un adulto por clase (hay salas que hay una educadora y dos asistentes, otras que hay dos educadoras y una asistente, entre otros). Esto significa, que no fue posible identificar a cada educadora por cada video grabado, por lo tanto, una única posibilidad era realizar un promedio de los datos de los adultos por sala. Luego, a diferencia de los otros datos cuyas variables eran categóricas (si estudió en universidad o si fue a instituto profesional, cantidad de años de experiencia profesional y si tenía o no estudios de postítulo o postgrado), el único dato posible de promediar y analizar fue la edad, registrado como variable continua.

b) En relación a la pregunta 3

Variable dependiente

Nivel final de vocabulario de los niños. Esta variable se categorizó en alto y bajo nivel. Se utilizó el puntaje bruto de la evaluación los niños de la prueba de Vocabulario de Imágenes Woodcock-Muñoz (Woodcock, Muñoz-Sandoval, Ruef, & Alvarado, 2005), que midió vocabulario expresivo, donde el niño tiene que nominar la imagen indicada. En este estudio se utilizó la medición de final de prekínder.

Para identificar el alto y bajo nivel final de vocabulario de los preescolares, se determinó la edad promedio en meses de los párvulos al momento de la evaluación a fines de prekínder, la cual fue de 59,24, es decir, 4 años 11 meses. Luego, se identificó el puntaje bruto que los niños deben lograr cuando tienen 59 meses, es 23 puntos, según lo propuesto en el procedimiento de la prueba de Vocabulario de Imágenes Woodcock-Muñoz (Woodcock et al., 2005). A partir de este puntaje se generó el alto nivel final de vocabulario considerando todos los puntajes mayores a 23 puntos, y el bajo nivel final de vocabulario, a todos los puntajes iguales o menores a 23.

Predictores

Nivel inicial de vocabulario de los preescolares. Esta variable también se dicotomizó en alto y bajo nivel inicial de vocabulario. Para ello, se realizó el mismo procedimiento que para la variable dependiente. Esta variable se midió a través de la prueba de Vocabulario

de Imágenes Woodcock-Muñoz (Woodcock, Muñoz-Sandoval, Ruef & Alvarado, 2005) a principios de la intervención. Se determinó la edad en meses de los niños y niñas al momento de la evaluación, que fue de 52,57 meses, es decir, 4 años 5 meses. El puntaje bruto esperado cuando los niños tienen 53 meses es 21, luego, los niños y niñas que tuvieron sobre 21 puntos se agruparon en alto nivel inicial y quienes tuvieron en el promedio 21 y menos de este puntaje, se agruparon en bajo nivel inicial de vocabulario. Luego, se le asignó un valor 1 para los puntajes superiores al promedio y un valor 2 para los puntajes igual o inferior al promedio.

Variables de control

Está ampliamente estudiado que la cantidad de libros en el hogar y la escolaridad de estudios que tengan los padres, en particular la madre, importan en el desarrollo del lenguaje infantil. Por ejemplo, en una análisis que incluyó a 27 países, entre otras conclusiones, evidenció que si los padres están comprometidos con la cultura y proveen de una biblioteca en el hogar se mejora el nivel de educación de sus hijos; además niños que tienen la posibilidad de pertenecer a hogares que tienen muchos libros, es posible indicar que obtienen 3 años de escolaridad adicionales respecto a niños que viven en hogares sin libros (Evans, Kelley, Sikora & Treiman, 2010). De hecho, un predictor importante de los niveles de escolaridad de los niños es la presencia de libros en el hogar (Evan et al., 2010). Específicamente, un buen desarrollo de las habilidades del lenguaje oral en los niños pequeños están asociadas a contextos del hogar a la que están expuestos los niños tales como la cantidad de libros infantiles en el hogar, estar expuestos a temprana edad a libros, compartir libros con los niños y permitir que los niños jueguen con textos infantiles (Laundry & Smith, 2006). Además, se han realizado estudios relacionados con la enseñanza de alfabetización en el hogar, cuyos resultados indican que la enseñanza y las expectativas que los padres tienen respecto a sus hijos sobre la alfabetización inicial es un predictor robusto en cuanto al crecimiento que los párvulos tienen de la alfabetización temprana; además, se consideró que también es un predictor robusto del vocabulario de los niños a primero básico, el que los padres reportaran realizar lectura compartida con los párvulos (Sénéchal & LeFevre, 2014).

Considerando estos antecedentes, las variables de control a incluir son las siguientes:

Nivel de escolaridad de la madre. Esta variable se obtuvo de los cuestionarios que respondieron los padres de los preescolares. La medición del cuestionario competo fue

(1) que correspondía a educación básica incompleta, (2) educación básica completa, (3) educación media incompleta, (4) educación media completa y (5) que corresponde a educación superior.

Cantidad de libros infantiles en el hogar. Esta variable se obtuvo de los cuestionarios que respondieron los padres de los preescolares. Los valores son los siguientes: (1) 0 libros; (2) de 1 a 10 libros; (3) de 11 a 29 libros; (4) de 30 a 50 libros; (5) 60 libros o más.

Cantidad de libros adultos en el hogar. Esta variable se obtuvo de los cuestionarios que respondieron los padres de los preescolares. Esta variable fue medida de la siguiente manera: (1) 0 libros; (2) de 1 a 3 libros; (3) de 4 a 10 libros; (4) de 30 a 50 libros; y (5) 60 libros o más.

4.6. Análisis de datos

Se realizó un análisis de clases latentes para identificar si se podían distinguir grupos de educadoras que realizaran ciertas prácticas de vocabulario por sobre otras. Además, a estos grupos que se identificaron en el análisis de clases latentes, se incluyó la edad como covariable y se volvió a realizar este mismo análisis. Luego, se realizó un análisis de regresión logística y de moderación, para identificar qué predictores son significativos respecto al nivel final de vocabulario de los niños y niñas de prekínder, específicamente si estos grupos de prácticas de educadoras de párvulos, que fueron identificados en el análisis de clases latentes, predice o no los resultados en vocabulario de los niños y niñas que recibieron el programa UBC.

4.6.1. Análisis de clases latentes

Se exploró si había un grupo de educadoras que implementaba predominantemente prácticas de instrucción de vocabulario centradas en el adulto versus si había otro grupo centrada en prácticas en interacción adulto-niño.

Para ello se utilizó el análisis de clases latentes (ACL), que es una técnica basada en un modelo estadístico, con un enfoque de agrupación probabilística (Vermunt & Magidson, 2002). El hecho que sea un modelo estadístico, significa que está postulado para generalizar a la población desde la cual la muestra estudiada está tomada (Vermunt

& Magidson, 2002). El ACL se utiliza para clasificar grupos de personas a través de un conjunto de categorías o ítems, que puede ser nominal u ordinal (Geiser, 2013). Los grupos son identificados usando elementos observados que identifica a aquellos que mejor distingue una clase de otra (Nyland, Asparouhov & Muthén,), cuyas diferencias entre los individuos están dados por ciertos patrones que son explicados por la membresía de las clases latentes, es decir, se desarrolla sobre la base de modelos de mezclas finitas (Lanza & Cooper, 2016; Raykov, 2015). Por lo tanto, los sujetos pertenecientes a una clase son similares respecto a las variables observadas, en los cuales se asume que proceden de una misma probabilidad de distribución (Vermunt & Magidson, 2002). Esto permite describir la heterogeneidad de la población observada, en cuanto a las diferencias entre los individuos en un conjunto de características, a diferencia de la descripción de la variabilidad de una sola variable (Lanza & Cooper, 2016). En síntesis, cada clase latente representa un subgrupo de individuos que se caracterizan por un patrón de respuestas en un conjunto de variables.

Una de las ventajas de utilizar un modelo estadístico es que la elección del criterio de agrupación es menos arbitrario que en modelos estándares de agrupación (por ejemplo en el análisis clúster), ya que incluye pruebas estadísticas rigurosas (Vermunt & Magidson, 2002). De hecho, para seleccionar entre un modelo con un determinado número de clases latentes en comparación con otro, se consideran dos criterios de información: Akaike information criterion (AIC) y Bayesian information criterion (BIC) (Lanza & Cooper, 2016). Varios autores proponen que el mejor índice para seleccionar el número de clases para variables categóricas es el índice BIC (Dean & Raftery, 2010; Magidson & Vermunt, 2002; Nylund et al., 2007; Yang, Nylund et al., 2007; 2006; Raykov, 2015), para todos los modelos y para todos los tamaños de muestra (Nylund et al., 2007), siendo el menor valor BIC el mejor modelo a seleccionar.

El bootstrapped likelihood ratio test (BLRT) es una técnica que se basa en la verosimilitud para comparar el número de clases (1 versus 2 clases, o 2 versus 3 clases, etc.), el cual utiliza muestras de bootstrap que estiman “la distribución de la estadística de prueba de diferencia de verosimilitud logarítmica... en lugar de asumir la distribución de diferencia sigue una distribución conocida (por ejemplo, la distribución de chi-cuadrado), el BLRT empíricamente estima la distribución de diferencias” (Nylund et al., 2007, p. 538). El BLRT indica a través del valor p que las clases formadas por el ACL es significativamente diferente (Nylund et al., 2007); junto con este indicador p, la selección de clases también tiene una implicancia sustantiva por parte del investigador (Raykov,

2015). Además, la prueba de Lo-Mendell-Rubin (LMR) y la prueba de Vuong-Lo-Mendell-Rubin (VLMR), también son indicadores que, al igual que BLRT, permiten determinar si un modelo mejora estadísticamente incluyendo otra clase o grupo, a través de un valor p (Nylund et al., 2007). Sin embargo, en modelos de clases latentes, se ha observado que el LMR tiende a sobreestimar la cantidad de clases, no así el BLRT, el cual es uno de los mejores indicadores para determinar la cantidad de clases de un modelo (Nylund et al., 2007). Hasta hace pocos años atrás, el BLRT no era común que se utilizara en modelos de ACL (Nylund et al., 2007), sin embargo, es un indicador que en la actualidad sirve para determinar la cantidad de clases latentes de acuerdo al valor p (Raykov, 2015). Finalmente, para realizar la comparación de estos criterios, se realizan varios análisis probando distintos números de clases, desde 1 clase hasta llegar a una cantidad que permita tomar una decisión en base a la comparación de los índices de ajuste y de estas pruebas estadísticas.

Por último, el ACL estima 2 conjuntos de parámetros: a) Probabilidad de afiliación o ser miembro de la CL, que indica la proporción estimada de individuos en cada clase en la población; b) Probabilidad de respuesta al ítem, que representa cuán probable es que los miembros de cada clase proporcionan diferentes respuestas a cada indicador categórico (Lanza & Cooper, 2016). La probabilidad de respuesta al ítem proporciona información respecto de lo bien que cada indicador midió la variable latente.

4.6.2. Análisis de regresión logística

Para realizar un análisis de regresión logística la variable dependiente tiene que ser dicotómica (Field, 2009). El método utilizado en esta regresión logística fue el stepwise identificando las variables que aportan significativamente al modelo. Por lo tanto, las variables fueron ingresadas paso a paso. En primer lugar, se ingresó la variable nivel inicial de vocabulario de los preescolares, y luego se ingresó la variable prácticas de vocabulario de las educadoras; posteriormente fueron ingresadas cada una de las variables de control: nivel de escolaridad de la madre, cantidad de libros en el hogar y cantidad de libros de adultos en el hogar. Para las variables controles categóricas, se construyeron dummies y las referencias que se utilizaron fueron los niveles más bajos de las categorías. Los datos fueron analizados en el programa R versión 3.4.0.

4.6.3. Análisis de moderación

Para identificar si la exposición al grupo de prácticas centradas en el adulto o bien al grupo centradas en la interacción adulto-niño tienen efecto en interacción con el nivel inicial de los niños y niñas en vocabulario, se realizó un análisis de moderación. La variable moderadora es el nivel inicial de vocabulario cuyo promedio es 0.225, con una desviación estándar de 0.418 (mínimo 0 y máximo 1).

V. RESULTADOS

5.1. Resultados descriptivos de las prácticas de vocabulario de las educadoras de párvulos de prekínder

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables analizadas. Los datos fueron categorizados para realizar el LCA, de tal forma, aquellos que puntuaron desde 0.5 a 1, se les asignó el valor 2 y aquellos que tuvieron puntaje de 0 a 0.49 se les asignaron el valor de 1.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las prácticas de vocabulario de las educadoras con los datos categorizados

Prácticas de vocabulario	N	Promedio	Desviación Estándar	Min	Max
Origen de la palabra	30	1.400	0.498	0	1
Definición precisa de la palabra	24	1.667	0.482	0	1
Nivel 2 de la palabra	31	1.613	0.495	0	1
Uso del muro de palabras	31	1.258	0.445	0	1
Verbalización en voz alta de la palabra	31	1.355	0.486	0	1
Interacciones con la palabra	31	1.387	0.495	0	1
Uso en distintos contextos de la palabra	30	1.233	0.430	0	1
Variable edad de educadora	30	44.967	8.422	27	60

5.2. Resultados de las clases latentes de las prácticas de instrucción de vocabulario de las educadoras de párvulos de prekínder

Se realizó un ACL para clasificar a las 31 educadoras que implementaron prácticas de instrucción según lo propuesto por el programa UBC. Se realizó un ACL probando un modelo de 1 clase latente hasta un modelo de 3 clases latentes, utilizando el programa MPlus 7.1. Se utilizaron los indicadores de ajuste de AIC, BIC, VLMR-LRT, LMR-LRT y BLRT para comparar los modelos. El mejor modelo fue de 2 clases latentes con los índices de ajuste AIC = 234.191; BIC = 255.701; y los VLMR-LRT, LMR-LRT y BLRT

significativos ($p < .001$). La Tabla 4 muestra que de acuerdo las pruebas de ratio de máxima verosimilitud confirman que un modelo con 3 clases no es adecuado para explicar los datos de la implementación de las estrategias de vocabulario ($p > .05$). Por otro lado, de acuerdo al AIC y BIC el modelo con 2 clases y covariable tiene un mejor ajuste que el modelo sin covariable. Sin embargo, de acuerdo a lo observado en la Tabla 5, la edad no es un predictor significativo de la pertenencia a las clases de implementación de estrategias de vocabulario ($Odds = 1.03$, $t = -1.13$, $p = .26$), por lo tanto, para análisis posteriores se decide utilizar la clasificación del modelo con 2 clases latentes sin covariable.

Tabla 4

Ajustes de modelos

	Modelo			
	1 clase	2 clases	3 clases	2 clases (cov)
AIC	276.019	234.191	243.127	228.932
BIC	286.057	255.701	276.109	252.351
VLMR	-	$p < .001$	$p = .28$	$p = .007$
LMR	-	$p < .001$	$p = .29$	$p = .008$
BLRT	-	$p < .001$	$p = 1$	$p < .001$

Tabla 5

Modelo con dos clases latentes con covariable edad

	<i>b</i>	<i>Odds</i>	<i>ES</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Intercepto	-2.43	0.09	2.15	0.61	.54
Edad	0.03	1.03	0.45	-1.13	.26

Tabla 6

Probabilidad de implementar las estrategias de vocabulario, de acuerdo a la clase de pertenencia

	Clase 1	Clase 2
Pertenencia a la clase	.77	.23
Probabilidad condicional por ítem		
Origen de la palabra	.21	1
Definición precisa de la palabra	.55	1
Uso en distintos contextos con la palabra	0	.84
Nivel 2 de la palabra	.52	.86
Uso del muro de palabras	.09	.69
Verbalización en voz alta de la palabra	.22	.83
Interacciones con la palabra	.17	1

El ACL estableció 2 clases latentes de las 31 educadoras de párvulos analizadas, respecto a la implementación o no de las prácticas de instrucción de vocabulario que realizaron durante el primer año de implementación del programa UBC. Contrario a lo esperado, los grupos no identificaron un grupo centrado en las prácticas de vocabulario en el adulto y otro grupo centrado en la interacción adulto-niño. Los resultados indican que dos clases de educadoras del grupo experimental, tienen la probabilidad de implementar las prácticas de vocabulario UBC, de acuerdo a la presencia o ausencia de realizar esta práctica en el aula (Tabla 6). De este modo, hay un grupo que presenta una probabilidad de pertenencia al grupo alto nivel de implementación de prácticas de vocabulario y otro grupo de educadoras de párvulos que presenta una probabilidad de pertenencia al grupo de bajo nivel de implementación de vocabulario. En el gráfico 1 se puede observar el modelo de 2 clases.

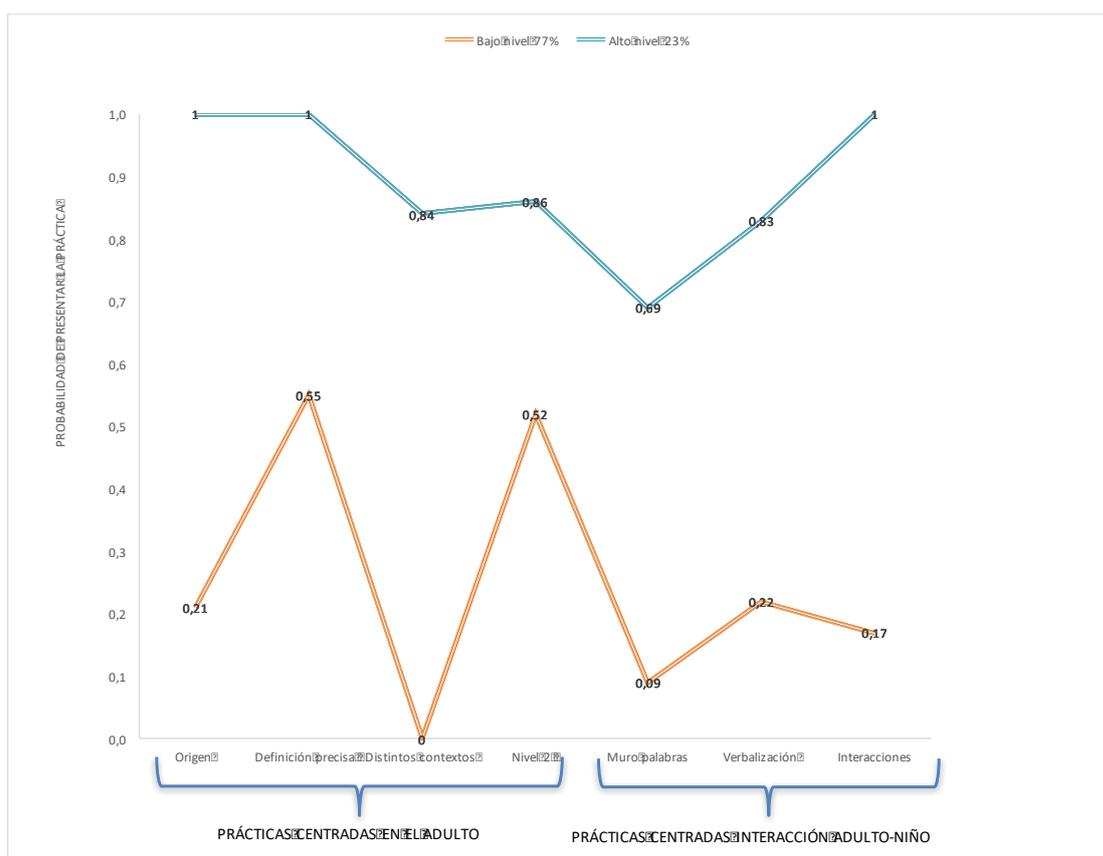


Figura 1. Probabilidad de implementar la práctica de vocabulario, condicionado a estar en la clase

5.2.1. Modelo de clases latentes

Bajo nivel de implementación de las prácticas de instrucción vocabulario. La proporción de pertenencia a la clase bajo nivel de implementación de prácticas de vocabulario corresponde a un 77,42%. Esta clase latente se caracteriza por tener en la mayoría de las prácticas analizadas, una probabilidad mínima de realizarlas, tanto las centradas en el adulto como las centradas en la interacción adulto-niño. El primer tipo de prácticas corresponden a la presentación de la palabra a enseñar dentro de un cuento o texto escrito (origen de la palabra) y la utilización de ésta en distintos contextos; el segundo tipo de prácticas corresponden al uso del muro de palabras, la verbalización en voz alta de la palabra y la utilización de estrategias de interacción con la palabra enseñada. Sin embargo, tanto las prácticas de vocabulario tales como definición precisa de la palabra como la enseñanza de palabras de nivel 2, obtienen una probabilidad mayor de pertenencia a las prácticas de vocabulario (un poco más de 0,5). Ambas prácticas corresponden al grupo centradas en el adulto, y pese a que logran una mayor probabilidad de ocurrencia frente a las otras variables analizadas, aún continúa siendo baja la probabilidad, por lo tanto, no se podría afirmar que las educadoras realizan estas prácticas.

Alto nivel de implementación de las prácticas de instrucción vocabulario. La proporción de pertenencia a la clase alto nivel de implementación de las prácticas de vocabulario de educadoras de prekínder corresponde a un 22,58%. Si bien todas las prácticas analizadas se dan en una alta probabilidad de ocurrencia, se destacan las prácticas centradas en el adulto (origen de la palabra, definición accesible, nivel 2 de la palabra y aplicación de la palabra enseñada en distintos contextos). De las tres prácticas de instrucción de vocabulario centradas en la interacción adulto-niño, se destaca la utilización de estrategias de interacción con la palabra enseñada.

De esta forma, es posible concluir, que existe mayor probabilidad de que las educadoras pertenecientes a clases latentes de alto nivel de implementación, realicen un conjunto de prácticas de vocabulario, independiente de si éstas son o no, centradas en el adulto o centradas en la interacción adulto-niño.

5.3. Resultados de la exposición de los niños al grupo de implementación de prácticas de vocabulario y su relación con el nivel inicial

Las variables utilizadas para este modelo fueron el nivel inicial de vocabulario de los niños y niñas de prekínder y la pertenencia a uno de los grupos de nivel de implementación de las prácticas de instrucción de vocabulario de las educadoras de párvulos (alto y bajo). La co-variables utilizadas en este análisis fue el nivel de escolaridad de la madre de estos párvulos, cuyo valor de referencia fue la educación básica incompleta, la cantidad de libros de adulto y la cantidad de libros infantiles, en ambas variables el valor de referencia fue 0 libros.

Debido a la existencia de datos perdidos, que corresponde al 16,69%, se realizó una imputación múltiple, aplicando el paquete MICE del software R, con el método “logreg” para datos dicotómicos. En la Tabla 7 se presentan los estadísticos descriptivos con y sin imputación de las variables analizadas para realizar la regresión logística considerando como variable dependiente el nivel final de vocabulario de los niños y niñas de prekínder.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de las variables predictoras de vocabulario final de los niños de prekínder

Variables	N	Promedio	Desviación Estándar	Min	Max
Nivel inicial de vocabulario de los niños	581	0.225	0.418	0	1
Nivel final de vocabulario de los niños	585	0.343	0.475	0	1
Total de libros infantiles que hay en el hogar	483	3,056	1,032	1	5
Total de libros que hay en el hogar	479	2,762	1,123	1	5
Nivel educacional de la madre	420	3,098	1,071	1	5

Descriptivos con imputación múltiple de las variables analizadas

Predictores	N	Promedio	Desviación Estándar	Min	Max
Nivel inicial de vocabulario de los niños	641	0.225	0.418	0	1
Nivel final de vocabulario de los niños	641	0.343	0.475	0	1
Total de libros infantiles que hay en el hogar	641	3,069	1,024	1	5
Total de libros adultos	641	2,802	1,143	1	5
Nivel educacional de la madre	641	3,142	1,050	1	5

Un predictor fundamental para este estudio es el resultado del ACL. Esto significa, que la pertenencia de la educadora del niño a uno de los grupos del nivel de implementación de las prácticas de vocabulario, categorizado en alto y bajo nivel de pertenencia al grupo de implementación, fue incluido en la regresión logística y en la moderación. El alto nivel de pertenencia a la implementación de prácticas de vocabulario, tiene mayor probabilidad de ocurrencia de estas prácticas y el bajo nivel de pertenencia del grupo de implementación tiene menor probabilidad de ocurrencia de estas prácticas de vocabulario. De esta manera, los modelos de regresión logística que se realizaron en este estudio fueron los siguientes:

M1: $LOG(\text{nivel final de vocabulario}) = \beta_0 + \beta_1 \text{nivel inicial de vocabulario} + \beta_2 \text{nivel de implementación de las educadoras} + \beta_3 \text{escolaridad de la madre} + \beta_4 \text{cantidad de libros infantiles en el hogar} + \beta_5 \text{cantidad de libros adultos en el hogar}$

M2: $LOG(\text{nivel final de vocabulario}) = \beta_0 + \beta_1 \text{nivel inicial de vocabulario} + \beta_2 \text{nivel de implementación de las educadoras} + \beta_1 \text{nivel inicial de vocabulario} * \beta_2 \text{nivel de implementación de las educadoras}$

Dados los resultados presentados en la tabla 8, se identificó que un niño que inicialmente tiene un alto nivel de vocabulario tiene 21 veces (odds ratio 21.11; $p < .001$) más alta probabilidad de obtener un alto nivel final de vocabulario respecto de un niño con bajo nivel de vocabulario inicial. Además, la probabilidad de lograr un alto nivel final de vocabulario aumenta 4 veces (odds ratio 4.22; $p = 0.008$) si la madre tiene un nivel de escolaridad de enseñanza media completa en comparación a si tiene su nivel de escolaridad básica incompleta. Esta probabilidad aumenta 11 veces (odds ratio 11.02; $p = 0.014$) si la madre tiene un nivel de escolaridad con estudios superiores, en comparación a una madre con un nivel de escolaridad básica incompleta. Las covariables cantidad de libros infantiles y cantidad de libros en el hogar no tienen efecto en el nivel de vocabulario de los niños. Por otro lado, se observa que la variable de pertenencia a uno de los grupos de nivel de implementación de las prácticas de vocabulario de las educadoras de párvulos no es significativa. Por otro lado, también se probó un modelo con interacción entre las variables vocabulario inicial y nivel de implementación, el cual no convergió. Esto es evidencia de que en la muestra recolectada

una interacción entre estas dos variables no puede ser estimada y por tanto se concluye que ambas variables no interactúan en la predicción del nivel de vocabulario final.

Finalmente, en la regresión logística no existe R^2 per se, por lo tanto, se estima un pseudo R^2 llamado R^2 de Nagelkerke, que es una fórmula estadística para calcular el pseudo R^2 . Además, este R^2 de Nagelkerke se calculó sin la imputación de datos, y esto técnicamente no debiera cambiar con la imputación de datos. Luego, el valor de R^2 del modelo general con la variable nivel inicial de los niños es de 0.356; incluyendo la variable práctica de instrucción de vocabulario, el modelo no cambia y continúa siendo 0.365; al incorporar la escolaridad de la madre, este modelo mejora a 0.40. La incluir la variable cantidad de libros infantiles, el valor corresponde a 0.407 y finalmente la variable cantidad de libros de adultos en el hogar se modifica a 0.414. En resumen, este modelo se explica en un 41% de la varianza de vocabulario.

Tabla 8

Modelo de regresión logística de vocabulario de los niños a fines del primer año de implementación UBC

	<i>b</i>	<i>ES</i>	<i>P</i>	<i>Odds</i>
Intercepto	-2.32	0.63	<.001	0.10
Vocabulario inicial	3.05	0.31	<.001	21.11
Nivel de implementación	-0.07	0.82	.93	0.93
Escolaridad: Básica completa	0.96	0.61	.11	2.61
Escolaridad: Secundaria incompleta	1.09	0.59	.07	2.97
Escolaridad: Secundaria completa	1.44	0.53	.008	4.22
Escolaridad: post secundaria	2.70	1.10	.014	11.02
Libros infantiles: 1 a 3	0.02	0.56	.97	1.02
Libros infantiles: 4 a 10	0.44	0.51	.39	1.55
Libros infantiles: 11 a 29	-0.04	0.60	.95	0.96
Libros infantiles: 30+	-0.49	0.70	.49	0.61
Libros adultos: 1 a 10	-0.76	0.42	.07	0.46
Libros adultos: 11 a 29	-0.21	0.48	.66	0.81
Libros adultos: 30 a 50	-0.46	0.48	.33	0.63
Libros adultos: 51+	-0.11	0.59	.89	0.90

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo tres objetivos generales. El primero de ellos se refirió a identificar si en el grupo de educadoras que recibieron el programa UBC, implementaron ciertas prácticas de instrucción de vocabulario por sobre otras, específicamente, si hubo un grupo de educadoras que implementó en mayor medida prácticas centradas en el adulto, o bien si hubo un grupo de educadoras que implementó en mayor medida prácticas centradas en la interacción adulto-niño. Además, se planteó identificar qué variables de desarrollo profesional se relacionan con estos grupos de educadoras hallados en este estudio. Por último, este estudio quiso determinar la probabilidad que un niño logre un alto nivel final de vocabulario, dependiendo de la interacción entre el tipo de prácticas de vocabulario a la que estuvo expuesto y el nivel inicial de vocabulario.

A continuación, se presenta una discusión en relación a cada uno de estos objetivos.

6.1. Grupos de acuerdo al nivel de implementación de prácticas de vocabulario de educadoras chilenas

Este estudio intentó identificar grupos de educadoras de párvulos de acuerdo al foco de las prácticas de vocabulario implementadas al final del primer año de intervención UBC. Los resultados indican que se presentaron dos patrones generales relacionados con el nivel de implementación de las prácticas de vocabulario. De esta forma, se distinguieron claramente dos formas en que las educadoras implementaron las prácticas de vocabulario: una se denomina *alto nivel de implementación de prácticas de instrucción de vocabulario* y otra llamada *bajo nivel de implementación* de dichas prácticas. En línea con la literatura internacional, la pertenencia al grupo alto nivel de implementación, se caracterizan porque las educadoras tienen una alta probabilidad de implementar todas las prácticas propuestas por el programa UBC: presenta a los niños la palabra desde un cuento o texto, realiza una definición precisa de la palabra enseñada, utiliza la palabra enseñada en distintos contextos, seleccionó palabras de nivel 2, utilizó el muro de palabras con la palabra enseñada, permitió a los niños verbalizar la palabra nueva de vocabulario y realizó diversas estrategias de interacción con esta palabra nueva. Todas estas estrategias son

necesarias para lograr un efecto positivo en el aprendizaje de vocabulario de los párvulos y así lo respalda la literatura nacional (Larraín et al., 2012) e internacional (Beck et al., 2013; Marulis & Neuman, 2010; NRTAC, 2010, Wasik et al., 2016). Por contraparte, la pertenencia al grupo bajo nivel de implementación de prácticas de vocabulario, se destacó por tener una escasa probabilidad de implementación de todas estas estrategias. Sin embargo, aunque las educadoras de este grupo no implementaron mayormente ninguna de las prácticas de vocabulario analizadas en el estudio, existe una tendencia mayor a implementar la estrategia definición precisa de una palabra y la elección de palabras de nivel 2 (palabras sofisticadas).

Los resultados de este estudio aportan a la literatura de instrucción de vocabulario. Un aspecto destacable, es el hecho de que es primera vez que un estudio ha intentado comprender la variabilidad de la implementación de estrategias de vocabulario, en educadoras de párvulos que formaron parte de un programa de desarrollo profesional, específicamente desde una perspectiva centrada en los grupos de personas (las educadoras). Además, estos resultados pueden inferirse a la población, de acuerdo a la intensidad y características de sus prácticas de instrucción de vocabulario, más que en relación a un conjunto de variables. Pese a esto, no es posible desconocer que los resultados no son los más alentadores, considerando que solo un 23% de la muestra se presenta en el grupo alto nivel de implementación de prácticas de vocabulario. Una posible explicación es considerar que no es extraño que las educadoras implementen una baja proporción de las prácticas de vocabulario adquiridas luego de haber realizado programas de desarrollo profesional que promueven el desarrollo del lenguaje y la alfabetización (Dickinson, 2011; Treviño et al., 2013). Implementar prácticas de instrucción de vocabulario de modo efectivo, puede ser muy complejo de llevar a cabo (McKeown et al., 2017; Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006), pues es necesario que planifiquen, y con ello que dediquen más tiempo a preparar las clases, múltiples encuentros con la palabra (McKeown et al., 2017; Neuman, 2011; Neuman & Roskos, 2012), que le permitirán al niño interactuar verbalmente con la palabra enseñada, teniendo también la oportunidad de realizar una reflexión y exploración con dicha palabra; todo lo cual es más difícil que sólo entregar una definición o bien que los niños definan las palabras enseñadas (McKeown et al., 2017).

Aunque no hay estudios previos respecto a la probabilidad de pertenecer a una clase con alto o bajo nivel de implementación de prácticas de vocabulario, es posible identificar otros estudios en los cuales las educadoras no implementaron estrategias de

vocabulario en salas preescolares. Por ejemplo, el estudio realizado por Wright (2012), que analizó 55 salas de clases de educadoras de kínder, identificó que a pesar que las educadoras dedicaban en promedio 60 minutos diarios a actividades instruccionales de alfabetización, no identificó actividades planificadas para instrucción en vocabulario, sino solo explicaciones implícitas de palabras en otros contextos distintos a la alfabetización, 8 veces por semana. Estas prácticas implícitas de instrucción de vocabulario, no eran prácticas basadas en la investigación para la enseñanza efectiva de vocabulario. En nuestro país, se analizó el lenguaje académico de las educadoras de párvulos en servicio, y se identificó que pese a que es diverso su lenguaje, utilizan muy poco palabras sofisticadas; de hecho, no se encontraron efectos en los resultados de vocabulario de los niños (Treviño, Varela, Romo y Nuñez, 2015). Sin embargo, a diferencia de estos estudios (Treviño et al., 2015; Wright, 2012; Wright & Neuman, 2011), las educadoras de esta investigación habían recibido desarrollo profesional para implementar prácticas de vocabulario. Esta distinción es fundamental, pues un aspecto clave del desarrollo profesional es acercar a las educadoras a las prácticas basadas en la investigación (Sigel, 2006, en Powell & Diamond, 2011), dado que existe una distancia entre este tipo de prácticas y las comunes que realizan las educadoras en el aula (Powell & Diamond, 2011). Y si bien el programa UBC logra este acercamiento, pues el estudio de Mendive y Weiland (2014) efectivamente identificó que las educadoras que recibieron el programa UBC adhirieron las estrategias de vocabulario a fines de prekínder en mayor medida que las educadoras que no recibieron desarrollo profesional, según el presente estudio la mayoría de las educadoras lo hace en una baja probabilidad de ocurrencia.

En consideración a esto, existe bastante evidencia que educadoras de párvulos en servicio, que recibieron desarrollo profesional docente, dedican muy poco tiempo a actividades instruccionales explícitas de lenguaje y alfabetización, por ejemplo, discutir sobre el significado de las palabras (Hindman & Wasik, 2013; Facultad de Educación UDP, 2010). Específicamente, se ha investigado que educadoras que pertenecen al programa Head Start reportaron realizar una alta frecuencia en prácticas de vocabulario a la semana, tales como discutir palabras nuevas, dictando y contando historias, enseñando sobre el conocimiento de lo impreso, palabras que riman y palabras familiares y sobre preposiciones comunes; sin embargo, al observar prácticas específicas como introducir palabras o ideas nuevas, vocabulario sofisticado en sus interacciones con los niños y uso de preguntas de cómo y por qué del uso del lenguaje, obtuvieron una baja calidad

instruccional puntuando solo 1,92 puntos en una escala de 1 a 7 a través del instrumento CLASS (Hindman & Wasik, 2013).

Por lo tanto, es posible concluir, que los resultados de este estudio son consistentes con estudios previos internacionales y nacionales, donde pareciera ser bastante complejo y difícil que educadoras en servicio implementen prácticas de instrucción de vocabulario, hayan o no participado de un programa de desarrollo profesional docente, y que incluso estas prácticas sean deficientes o de baja calidad aun cuando han recibido algún programa de desarrollo profesional (Dickinson, 2011; Hindman & Wasik, 2013; Treviño et al., 2013). Además, en contextos de escasos recursos, como en los cuales se encuentran las escuelas de este estudio, esta falta de instrucción de vocabulario no hace más que acrecentar la brecha sociocultural que existe, especialmente en latinoamérica, donde la brecha socioeconómica amplía las diferencias en lenguaje y vocabulario a medida que pasan los años (Strasser, Rolla, & Romero-Contreras, 2016); además, el conocimiento que los niños tengan de vocabulario en años preescolares será fundamental para desarrollar habilidades de comprensión de textos escritos, debido a que estas habilidades del lenguaje oral correlacionan consistentemente con la comprensión lectora que los niños tengan en años posteriores (Beck & McKeown, 2007, 2013; McKenna & Stahl, 2015; National Reading Panel, 2000).

Particularmente en Chile, las prácticas de vocabulario se realizan muy poco en comparación con estudios internacionales (Strasser & Lissi, 2009). Por ejemplo, estas autoras, no solo observaron que las educadoras chilenas realizan muy pocas prácticas de lenguaje y alfabetización, sino que en general se realizan escasas prácticas instruccionales en todos los niveles socioeconómicos del país; de hecho, no observaron ninguna discusión sobre significado de palabras en una muestra que incluía los tres tipos de establecimientos que hay en Chile, es decir, escuelas municipales, particulares subvencionadas y colegios particulares. En el proyecto Leamos, realizado por la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile (Facultad de Educación UDP, 2010), que implementó un conjunto de estrategias para la iniciación de la lectura, concluyó que si bien las educadoras de párvulos, luego de realizar un programa de desarrollo profesional, realizaron prácticas tales como mostrar la palabra en el texto, dar ejemplos del uso de la palabra en distintos contextos y uso del muro de palabras, éstas continúan siendo muy escasas, destacándose por ser expositivas y por otorgar muy pocas oportunidades al niño para descubrir su propio aprendizaje (Facultad de Educación UDP, 2010).

Por último, una posible explicación para que la mayoría de las educadoras tenga una baja probabilidad de implementar las prácticas de vocabulario, podría deducirse al considerar algunos aspectos propios de la implementación UBC. El programa de desarrollo profesional UBC, utilizó la teoría de cambio, implementada en 2 años a través de talleres, acompañamientos individuales y reflexiones, que consistió en el diseño de actividades que mejorarían la instrucción en el aula en el primer año y cuyas mejoras perfeccionarían los resultados en lenguaje y alfabetización en segundo año (Mendive et al., 2016). Además, esta teoría del cambio, contó con temas específicos de la intervención, mediadores y resultados en los niños, que se llevó a cabo con todos los involucrados e incluyó una coordinación de forma constante tanto con municipios como con el Ministerio de Educación (Yoshikawa, 2012). En este programa, la implementación se realizó en 3 cohortes y en este grupo de 31 educadoras está compuesto por todas ellas (4, 13 y 14 corresponden a la primera, segunda y tercera cohorte respectivamente). Luego, el grupo de educadoras de la cohorte 1 no recibió la sesión de coaching de modelaje, de hecho, educadoras y asistentes recibieron la retroalimentación de su implementación en la segunda sesión que el coaching visitaba el aula, por lo tanto, en la primera sesión sólo fueron observadas en la actividad implementada (Yoshikawa et al., 2015). Como indican los autores, recién en el segundo año de implementación de la cohorte 1 recibieron en la primera sesión de coaching, el módulo que incluyó la modelación y su respectiva retroalimentación inmediata. En este estudio, del total de las 31 educadoras, 4 pertenecen a la primera cohorte y 3 de ellas al grupo que tiene una baja probabilidad de implementar las prácticas de vocabulario. Esto podría haber afectado la probabilidad de implementación de las prácticas de estas educadoras.

Si bien el programa UBC se continúa implementando en la actualidad, la teoría de cambio se ha modificado en el tiempo y a partir del año 2011 incorporaron una metodología de mejora continua, que les permite obtener información de forma más inmediata para mejorar los aprendizajes de los niños (Fundación Oportunidad, s.f). Además, realizan intercambios de experiencias entre los equipos, visitas entre escuelas, encuentros con las familias, reuniones comunales y encuentros entre el equipo de la sala, el directivo y quien coordinada la metodología de mejora continua de la fundación. Todos estos aspectos, están son coherentes con las características de programas efectivos de desarrollo profesional docente. En concordancia con Borko, Jacobs y Koeller (2010), el programa de mejora continua incorpora aspectos claves de programas de desarrollo profesional efectivo. Por ejemplo, Borko et al. (2010), seleccionaron 6 informes que

concuerdan en lo siguiente: los profesores deben involucrarse de modo activo y colaborativo con diversas comunidades profesionales, lo cual es uno de los focos más importantes de un programa de desarrollo docente de alta calidad. Pareciera ser, que la teoría de cambio implementada por el programa UBC fue insuficiente para involucrar de un modo más activo a las educadoras de párvulos, pues si bien la adherencia al programa fue significativa, el tamaño efecto fue pequeño.

Por otra parte, una de las características más importantes del programa UBC fue la promoción respecto al uso de este tipo de palabras (Mendive y Weiland, 2013). Dada la importancia que tiene el vocabulario para la comprensión lectora, es que identificar el tipo de palabras a enseñar es un primer paso para la enseñanza de palabras nuevas (McKenna & Stahl, 2015), y las educadoras del programa UBC fueron entrenadas para seleccionar palabras de un texto (Yoshikawa et al., 2015). En estudios previos se ha identificado que las palabras que son explicadas por las educadoras son menos desafiantes (Wright, 2012), lo cual no reflejaría las recomendaciones desde la literatura respecto a qué palabras enseñar (Neuman & Wright, 2013; Wright, 2012). En este estudio, si bien solo 7 educadoras tienen una mayor probabilidad de seleccionar palabras de nivel 2 para la enseñanza de palabras nuevas, esta práctica obtuvo un 86% de probabilidad de ocurrencia en el grupo alto nivel de implementación y un 52% de ocurrencia en el grupo bajo nivel de implementación; esto podría indicar que esta práctica fue una de las estrategias que mayor probabilidad tuvo de ser implementada.

En general hay poco consenso en la literatura respecto a qué tipo de palabras seleccionar para su enseñanza (Wasik et al., 2016), sin embargo, resulta clave enseñar palabras de nivel 2. Por ejemplo, en su estudio, Bowne (2014) identificó que aquellas educadoras que proporcionaron más información sobre los conceptos, tendían a utilizar más cantidad de palabras sofisticadas (palabras de nivel 2); la utilización de este tipo de lenguaje por parte del adulto, forma parte clave del lenguaje académico, que es un lenguaje más específico que se utiliza en contextos escolares y que es usado por educadores para la enseñanza de lenguaje más científico (Snow, 2010); este tipo de lenguaje resulta muy beneficioso (Dickinson et al., 2014; Treviño et al., 2015). Finalmente, en Chile, y en concordancia con Mendive y Weiland (2013) no existen documentos oficiales que promuevan la enseñanza de cierto tipo de palabras por sobre otras en el nivel de educación parvularia, sin embargo, dados los resultados de este estudio, pareciera ser que las educadoras estarían abiertas a la enseñanza de este tipo de palabras en las aulas infantiles chilenas.

6.2. Rol de la edad en la implementación de prácticas de vocabulario

El segundo objetivo de este estudio, fue identificar si la variable edad se relacionaba con los grupos de educadoras identificados (alto y bajo nivel de implementación). Los resultados de esta investigación no mostraron evidencia a favor de una relación entre la edad de las educadoras y la probabilidad de usar estas prácticas de implementación de vocabulario. Por lo tanto, existe la misma probabilidad de usar las prácticas de implementación de vocabulario para todas las edades de las educadoras de la muestra actual. Esto es concordante con el estudio de Mendive y Weiland (2013), quienes tampoco encontraron evidencia respecto a si las características de las educadoras, entre ellas la edad, se asociaban con la dosis de alfabetización, para la muestra completa del estudio impacto. La falta de asociación de la edad con prácticas de alfabetización, podría implicar que tanto educadoras novatas como educadoras experimentadas llegarían a lograr una alta probabilidad de realizar prácticas de instrucción de vocabulario. En contraparte, estos resultados también podrían indicar que es un problema transversal la falta de implementación de prácticas de vocabulario. De hecho, análisis recientes sobre las políticas públicas chilenas respecto a la alfabetización, evidencian que el dominio del vocabulario es el menos implementado (Meneses, Rodino & Mendive, 2017). Aún no se sabe qué otras variables estarían asociadas con el nivel de implementación de prácticas de vocabulario. Luego, sería interesante que futuros estudios consideren más variables de desarrollo profesional que permitan explorar qué características de las educadoras de párvulos tienen mayor probabilidad de ocurrencia de implementar prácticas de vocabulario en salas de prekínder; por ejemplo, indagar si el tipo de institución superior del cual egresó la educadora caracteriza o no grupos de educadoras de párvulos, pues la calidad de los programas de universidades privadas es inferior a la de las universidades tradicionales en lo que respecta a la educación inicial en Chile (Meneses et al., 2017).

En síntesis, si bien la muestra de este estudio correspondió exclusivamente a una parte del grupo experimental que presentó al menos 1 evento de vocabulario de prácticas que fueron entregadas por un programa de desarrollo profesional docente, solo 7 de 31 educadoras presentan una alta probabilidad de implementar estas prácticas, tanto centradas en el adulto como centradas en la interacción adulto-niño y este grupo de

educadoras no se distingue del grupo que tiene bajas probabilidades de implementar estas prácticas en relación a la edad de las educadoras.

6.3. Relación de la pertenencia al grupo de implementación de prácticas de vocabulario y su relación con el nivel inicial

El tercer objetivo de esta tesis fue determinar la probabilidad que un niño logre un alto nivel final de vocabulario, dependiendo del nivel de desarrollo inicial de vocabulario, considerando si están expuestos a ciertos tipos de prácticas de instrucción de vocabulario por sobre otras.

Esta investigación contribuye a la literatura de las prácticas de vocabulario en contextos chilenos y se confirman algunos aspectos claves sobre los efectos de estas prácticas en el vocabulario de niños preescolares. Los resultados están alineados con la literatura internacional y nacional y una vez más se confirma que el nivel de vocabulario que un niño logre a final de prekínder está relacionado con su nivel inicial de vocabulario (Larraín et al., 2012; Silverman & Crandell, 2010) y con la escolaridad de la madre (Reilly, Wake, & Prior, 2010). Existe una vasta literatura que ha investigado respecto al efecto diferente que tiene en los párvulos el presentar alto o bajo nivel inicial de vocabulario; estudios han concluido, que quienes obtienen un alto nivel final son aquellos que presentan alto nivel inicial de vocabulario, en comparación con aquellos que tienen un bajo nivel inicial de vocabulario (Marulis & Neuman, 2010; Silverman & Crandell, 2010; Silverman et al., 2013, Strasser et al., 2009). Por ejemplo, Silverman et al. (2013), en su estudio con niños de 4 años pertenecientes al programa Head Start, compararon grupos de lectura en voz alta y de lectura en voz alta con actividades de extensión, en 12 semanas, 30 minutos diarios durante 4 días a la semana. Ambos grupos realizaron una diversidad de prácticas de vocabulario basadas en la investigación, y si bien los grupos tuvieron los mismos protocolos, en la condición de lectura con actividades de extensión se incluyeron aún más estrategias para que los niños interactuaran con la palabra. Varias de las prácticas utilizadas en este estudio, fueron las mismas que se incluyeron en el programa UBC, incluyendo el uso de palabras de nivel 2. El estudio de Silverman et al. (2013) concluyó que, aunque hubo una diferencia mínima entre el grupo de lectura en voz alta y el grupo de lectura en voz alta con actividades de extensión, se beneficiaron especialmente los niños que presentaban alto nivel de vocabulario en comparación con

los que tienen más bajo nivel inicial. No obstante, al igual que en este estudio, tampoco hubo efectos para vocabulario general.

Sin embargo, un aspecto central de este estudio fue identificar si la pertenencia a uno o ambos grupos de nivel de implementación de las prácticas de vocabulario que realizaron las educadoras de párvulos predecía el nivel final de vocabulario de los niños, lo que de acuerdo a los resultados, se identificó que dichos grupos no tienen efecto en el vocabulario de los niños. Además, los resultados indican que tampoco se encontró un efecto de interacción entre los grupos de nivel de implementación y el nivel inicial de los niños en vocabulario. Luego, si bien se estableció que uno de los grupos de nivel de implementación tiene una alta probabilidad de ocurrencia de realizar las prácticas de vocabulario, estos niveles aún continúan siendo bajos para tener un efecto en el aprendizaje de los niños de prekínder.

Pese a que la evidencia existente indica que profesores que participan de programas de desarrollo profesional, en particular en intervenciones controladas aleatorias, como es el caso de este estudio, generalmente se encuentran efectos pequeños en los resultados de los párvulos en alfabetización y lenguaje (Powell & Diamond, 2011), estos son particularmente difíciles de encontrar en vocabulario (Dickinson, 2011; Hindman & Wasik, 2016). Por consiguiente, una posible explicación de la falta de efecto en los resultados de los niños, podría deberse a la complejidad de encontrar efectos positivos en el vocabulario de los niños, pese a enfrentarse a prácticas de calidad por parte de educadoras. De hecho, el estudio impacto del programa UBC también se sorprendió de no encontrar efectos a finales de kínder en niños que participaron del programa, dado que en las aulas sí se encontró impacto en las prácticas analizadas (Yoshikawa et al., 2015). Como ellos también concluyen en su estudio, existe evidencia que niños que participaron de programas de desarrollo profesional tienen escasos o nulos efectos en el vocabulario de los niños. Por ejemplo, se ha reportado que al realizar análisis de modelos lineales encontraron una asociación nula entre la calidad de clases de educadoras y el vocabulario receptivo de niños (Weiland, Ulvestad, Sachsas, & Yoshikawa, 2013). Además, en este contexto es necesario volver a mencionar que el diseño de este estudio es un análisis de datos secundarios del estudio de fidelidad del equipo liderado por Mendive, es decir, los datos utilizados en esta tesis surgen a partir de la adherencia que tuvieron las educadoras de párvulos al programa UBC a fines de prekínder (Mendive et al., 2016), la cual tuvo un tamaño de efecto pequeño a las prácticas de vocabulario propuestas por dicho programa. Si bien esto indica que realizan las prácticas de acuerdo

a la propuesta realizada por UBC (en un 33%). Dado que el efecto de adherencia es pequeño, es necesario considerar una muestra más grande de educadoras para poder observar un efecto en los niños.

Otro aspecto que podría explicar los resultados de este estudio es el tipo de medición que se realizó a los niños chilenos. Una revisión de literatura concluyó que estudios realizados en Estados Unidos que fueron evaluados con mediciones estandarizadas, no siempre obtuvieron los mismos efectos en los niños, aunque fueron estudios con similares características en cuanto a la duración de los programas (Wasik et al., 2016). Además, mediciones a gran escala que se utilizan en la actualidad, parecieran no considerar aspectos que ya son conocidos sobre el aprendizaje de vocabulario, como lo es la profundidad o bien la gradualidad que se tiene sobre una palabra (McKeown et al., 2017). De hecho, algunos estudios concuerdan que es muy difícil identificar efectos en los niños en vocabulario general (Marulins & Neuman, 2010; Silverman et al., 2013) y que es necesario continuar investigando medidas más sensibles de crecimiento de vocabulario en los niños (Wasik et al., 2016). En este contexto, los párvulos chilenos de este estudio solamente fueron medidos a través de una prueba de vocabulario expresivo, donde el niño tiene que nominar la imagen indicada.

Otros estudios que midieron vocabulario general en prekínder, que utilizaron la misma prueba de este estudio en su versión en inglés, tampoco encontraron efecto en vocabulario en niños de prekínder (Skibbe, Connor, Morrison, & Jewkes, 2011; Skibbe, Hindman, Connor, Housey, & Morrison, 2013). En países latinoamericanos que han evaluado vocabulario receptivo a través del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TEVIP), a excepción de los niños chilenos, los puntajes del resto de los niños están por debajo de la normativa de la prueba del TEVIP, donde al parecer el nivel socioeconómico tiene un peso importante, dado que los altos y bajos puntajes se amplían en el tiempo (Strasser et al., 2016). Específicamente en Chile, estudios que midieron tanto el vocabulario receptivo general con la prueba del TEVIP como vocabulario receptivo de palabras nuevas diseñadas por las investigadoras, muestran efectos en los resultados de los niños (Larraín et al., 2012; Strasser & Del Río, 2013). Por ejemplo, Larraín et al. (2012) encontró diferencias significativas en cuanto al aprendizaje de palabras nuevas en grupos de niños que recibieron lectura de cuentos con definición de palabras en comparación con niños que recibieron lectura de cuentos sin definición de las palabras; asimismo, los niños que tuvieron alto nivel de vocabulario aprendieron más palabras, a diferencia de los del grupo de bajo nivel de vocabulario, quienes no tuvieron diferencias

significativas con el grupo control. Luego, en estos estudios en los cuales se utilizan instrumentos para medir el aprendizaje de las mismas palabras enseñadas, sí se encuentra efecto. En contraparte, otros estudios realizados en Chile concluyen que los resultados de las prácticas analizadas en prekínder y kínder no tienen efecto en el ámbito del lenguaje con mediciones estandarizadas (Mendive y Weiland, 2014; Yoshikawa et al., 2015). De hecho, el estudio de Mendive y Weiland (2014), identificó que la dosis utilizada por las educadoras de párvulos en alfabetización UBC no predijo los resultados de los niños en vocabulario a fines de prekínder, sin embargo, a fines de kínder predijo reconocimiento de letras y palabras de dictado. Por su parte, el estudio de Yoshikawa et al., (2015) midió el efecto de las prácticas de educadoras de párvulos UBC, y los resultados muestran que no fue significativo para las habilidades de alfabetización inicial, entre las cuales se midió vocabulario expresivo a través del mismo test utilizado en la medición de los niños de este estudio. Por lo tanto, no hay consenso sobre el efecto de las prácticas de instrucción de vocabulario cuando los niños de educación parvularia son medidos con pruebas estandarizadas. Frente a esto, es necesario continuar investigando los efectos de las prácticas de vocabulario en niños chilenos, los cuales no solo deben realizarse con mediciones estandarizadas de vocabulario, sino también con mediciones propias de los investigadores, que midan el nivel específico de palabras enseñadas durante la intervención.

Por otro lado, se ha investigado que las experiencias escolares previas a prekínder, en las cuales los párvulos fueron expuestos a prácticas de instrucción de vocabulario, tampoco tienen efecto sobre el crecimiento de vocabulario en los niños (Skibbe et al., 2011; Skibbe et al., 2013), o bien estos efectos son muy bajos (Hindman & Wasik, 2016). En el estudio de Skibbe et al. (2013), registraron instrucción explícita del significado de palabras y lecturas de libros, e identificaron que las experiencias de prácticas centradas en el adulto, específicamente, se observaron muy poco en ambas aulas; de hecho, se observó que los niños de prekínder recibieron menos tiempo dedicado a actividades de vocabulario en comparación con los niños de kínder (un promedio de 1,76 minutos en comparación con un promedio de 5,09 minutos respectivamente). En este estudio no hay efecto de las prácticas de vocabulario sobre los resultados de niños de prekínder. Por su parte, Hindman y Wasik (2016) identificaron que los niños que asisten a Head Start y que fueron intervenidos con acompañamiento de alta calidad, *Exceptional Coaching for Early Language and Literacy (ExCELL)*, tienen mejores resultados en pruebas de vocabulario a inicios de prekínder los niños que recibieron el programa a los 3 años, que los niños que

ingresan a los 4 años. Sin embargo, durante prekínder el nivel de los niños de vocabulario se logra nivelar, pues las diferencias son pequeñas cuando los niños son medidos en kínder. Además, este efecto en el vocabulario de los niños no fue predicho ni por la calidad de educación ni tampoco por la calidad de los profesores, cuando estos fueron incluidos en los análisis como co-variables (Hinmand & Wasik, 2016). Por lo tanto, parece ser que aún no está tan claro cuándo las prácticas de los profesores tienen efecto en el vocabulario de los niños. Asimismo, es posible que los párvulos de esta edad requieran otras características de las prácticas de instrucción de vocabulario para que estas prácticas tengan efectos en sus resultados.

En conclusión, es necesario que futuros estudios se focalicen en explorar tanto, qué tipo de habilidades, como la frecuencia y la dosis de las prácticas necesitan desarrollar los niños de prekínder para que la instrucción de palabras nuevas de vocabulario tenga efectos en los párvulos, explicitando esta frecuencia y esta dosis, pues aún no hay consenso acabado al respecto (Wasik et al., 2016). Es necesario continuar realizando estudios con diseños experimentales que comparen grupos que realizan cierto tipo de prácticas de vocabulario, las que pueden variar en cantidad, frecuencia y dosis implementada. Además, es necesario que los párvulos sean medidos con diferentes instrumentos, tanto estandarizados como diseñados por los investigadores, que midan no sólo el conocimiento de las palabras, sino también la profundidad y la gradualidad que el párvulo tiene respecto a esta. Además, considerando la importancia del contexto socioeconómico y la escolaridad de la madre, se sugieren futuros estudios con diseño experimental, que permitan comparar grupos que reciban experiencias de vocabulario guiadas por las propias educadoras o bien por equipos de investigación, para realizar estrategias sencillas en el hogar, así como también grupos que no sólo realicen estas estrategias sino además se les informe y eduque en cuanto a la importancia del desarrollo del vocabulario en niños pequeños. Estudios en esta línea, permitirían identificar si el trabajo en conjunto entre la escuela y la familia incrementa o no el puntaje en los niveles finales de vocabulario, en particular, con los niños de bajo nivel inicial de vocabulario.

6.4.Limitaciones y recomendaciones

No es posible desconocer las limitaciones de este estudio. En primer lugar, y pese a que es posible realizar ACL desde un tamaño de muestra de 30 individuos (Muthén, 2013), el tamaño de esta muestra es muy pequeño. Muthén y Muthén (2002), establecieron que el tamaño de la muestra va a depender de una diversidad de factores tales como “el tamaño del modelo, la distribución de las variables, la cantidad de datos perdidos, la confiabilidad de las variables, y la fuerza de las relación entre las variables” (p. 72). La estimación de parámetros (Muthén & Muthén, 2002) y las pruebas estadísticas (Raykov, 2015) pueden verse afectadas por el tamaño de la muestra; una muestra podría llegar a ser lo suficientemente grande como para estimar errores no deseados como también para detectar efectos buscados (Muthén & Muthén, 2002; Raykov, 2015). Dado que el principal objetivo del ACL es agrupar sujetos que suponen pertenecer a un conjunto de clases latentes, es posible inferir que en una muestra más grande, podría haberse identificado grupos de educadoras que realizaran prácticas de vocabulario centradas en el adulto y otro grupo de educadoras centradas en la interacción adulto-niño. Quizás habría también más de dos clases latentes. Y si bien quedó demostrado que este grupo de educadoras tiene una heterogeneidad importante, sería interesante investigar la existencia de grupos que implementan diversos patrones de prácticas de vocabulario en tamaños de muestras mayores. Además, una muestra más grande permitiría incluir también una mayor cantidad de variables que permitan realizar un perfil con más características respecto a qué tipo de educadoras están determinando qué tipo de prácticas. Tales variables pueden estar situadas no solo en el tipo de práctica que realizan las educadoras de párvulos para la instrucción de vocabulario en niños de prekínder, sino también en el tamaño de grupo para realizar la instrucción (grupo pequeño en comparación con grupo grande) y/o la cantidad de tiempo dedicado a prácticas de alfabetización inicial, específicamente vocabulario.

En segundo lugar, la cantidad de variables sociodemográficas incluidas en esta tesis podría ser insuficiente. En los datos recogidos por el estudio impacto realizado del programa (Yoshikawa et al., 2015) se protegió la identidad de las educadoras, hecho por el cual no fue posible identificar al adulto grabado en cada filmación, y junto con ello, el dato de edad que fue analizado en esta tesis, es un promedio de las edades de los adultos de la sala de clases. Por el tipo de análisis que se realizó en este estudio, no fue posible analizar datos promediados, por ejemplo, de la cantidad de años de ejercicio profesional ni del tipo de institución en el cual estudiaron las educadoras, debido a que eran datos categóricos. Futuros estudios podrían identificar el dato de cada educadora, o bien

identificar al adulto que dirige la actividad observada. Esto permitirá incluir más variables que puedan caracterizar qué educadoras realizan determinadas prácticas de vocabulario en salas de educación parvularia.

El tercer lugar, este estudio constituye únicamente una observación que se realizó a las educadoras de párvulos (correspondiente a fines de prekínder) y tal como lo mencionan Mendive y Weiland (2013), esta información podría tener cierto sesgo de deseabilidad social, debido a que las educadoras tenían conocimiento del día en que serían grabadas. Futuros estudios deben analizar más de una observación de prácticas de educadoras, para investigar si efectivamente el tipo de práctica que realizan en las aulas corresponde a lo realizado cotidianamente en sus aulas.

En concordancia con Mendive y Weiland (2013), debido a que la mayoría de las educadoras que recibieron el programa UBC pertenecen al grupo bajo nivel de implementación de prácticas de vocabulario, es necesario diseñar alguna política pública que tenga como prioridad central la enseñanza explícita de prácticas de vocabulario en el nivel de educación parvularia, pues hoy en día no existen aspectos tan específicos para el desarrollo de la alfabetización inicial (Meneses et al., 2017; Pizarro y Espinoza, 2016). Si bien en Chile las políticas públicas de educación parvularia no establecen un número de tiempo mínimo para desarrollar cada objetivo de aprendizaje (Meneses et al., 2017), estudios previos ya habían concluido que bajas dosis de prácticas de vocabulario de las educadoras no logra efectos en el vocabulario de los niños (Mendive et al., 2016), aunque en particular el programa UBC ha sido considerado un éxito en aumentar el tiempo que las educadoras destinan a actividades de alfabetización, específicamente el apoyo en vocabulario durante las actividades de alfabetización (Bowne, 2014). Asimismo, el estudio de Guardia (2016), luego de realizar una intervención de 10 semanas con niños chilenos de escuelas vulnerables, en las que se realizó 30 minutos diarios de alfabetización inicial, que se distribuían en 10 minutos a conocimiento de las letras, otros 10 minutos a conciencia fonológica y 10 minutos a lectura dialógica, dentro de los cuales se promovía el lenguaje oral y el aprendizaje de palabras nuevas. Pese a esta dosis específica para trabajar vocabulario, no encontró efectos significativos en el vocabulario de los niños, pero sí para conocimiento de las letras y conciencia fonológica (Guardia, 2016). Quizás el tiempo destinado a vocabulario deba ser mayor a 10 minutos diarios y de esta manera se encuentren efectos significativos en los niños. Por lo tanto, es necesario que se continúe investigando respecto a cuál es la dosis precisa para incrementar el vocabulario en los niños chilenos de prekínder y kínder de contextos vulnerables a través

de un conjunto de prácticas (específicas) de instrucción de vocabulario para que niños de prekínder con bajo nivel inicial de vocabulario, logren incrementar su nivel de vocabulario general.

Considerando lo anterior, los resultados de este estudio permiten aventurar reflexiones en torno a la política pública para la educación parvularia en Chile. En primer lugar, en consideración a los resultados, que indican que el nivel inicial de vocabulario y la escolaridad de la madre predicen en un 40% el nivel final de vocabulario de los párvulos, es bastante evidente que las características individuales que traen los niños desde el hogar son muy fuertes y de hecho predecen el nivel de vocabulario que obtendrán los niños a finales de prekínder. Luego, parece fundamental que se realice un trabajo de política pública con las familias de niños y niñas en edad preescolar. Concientizar y educar a las familias respecto a la importancia que tiene el desarrollo del vocabulario, tanto para fortalecer el rendimiento académico de los niños durante los años escolares, así como también para favorecer un pensamiento crítico y mejorar los niveles de comprensión de lectura (McKeown et al., 2017). Esta sería un camino viable de realizar, pues la evidencia indica que invertir en programas de crianza donde se potencie el desarrollo del niño generalmente son efectivos y de bajo costo, siendo considerados una acción de política pública viable para desarrollar habilidades en los años preescolares (Busso, Cristia, Hincapié, Messina, y Ripani, 2017). En nuestro país, el programa Chile Crece Contigo, podría entregar a las familias diversos materiales para promover el desarrollo del vocabulario, y como medida primaria se sugiere que se les entregue cuentos de literatura infantil con breves sugerencias de cómo leerlos en familia, pues investigación sobre la alfabetización en el hogar indica que la lectura compartida con los padres predice el vocabulario de los niños a primero básico (Sénéchal & LeFevre, 2014). Reportes recientes, indican que las madres chilenas leen de modo poco frecuente a los niños y que aproximadamente el 50% no lo hace nunca (Strasser, et al., 2016). Por lo tanto, fortalecer el lenguaje y el acceso a la literatura en el hogar desde edades tempranas favorecerán el nivel educativo de los niños (Evans et al., 2010), pues el sólo hecho de permitirles acceder a libros y que jueguen con ellos, fortalecerá su desarrollo del lenguaje oral (Laundry & Smith, 2006). Es necesario que las familias tengan acceso explícito a la información respecto a cómo promover el desarrollo del vocabulario, específicamente a través de la lectura compartida.

En segundo lugar, es fundamental que la escuela esté alineada con potenciar el apoyo de la familia en aspectos claves del lenguaje oral. Para ello, es necesario que las

educadoras de párvulos estén en conocimiento de la importancia del desarrollo del vocabulario, pues son muchas las dudas que tienen las educadoras al momento de enfrentarse a la enseñanza del vocabulario (Blachowicz et al., 2006; McKeown et al., 2017). Considerando lo anterior, se sugiere como política pública, que documentos oficiales del Ministerio de Educación, como por ejemplo las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, incluyan lineamientos específicos y explícitos de cómo llevar a cabo prácticas de instrucción de vocabulario, no sólo para desarrollar el vocabulario en el aula en niños de prekínder y kínder, sino también entregar sugerencias específicas de cómo desarrollar el vocabulario desde los niveles medios y sala cuna, pues considerando sus habilidades de entrada, es necesario intentar mejorar los niveles iniciales de los párvulos. Se recomienda que dichos documentos oficiales incluyan de manera explícita y específica el desarrollo del vocabulario, los cuales no sólo abarquen aspectos teóricos de cómo llevar a cabo prácticas de instrucción de vocabulario, sino también se incluyan ejemplos de cómo llevar a cabo dichas prácticas, otorgando tiempos mínimos para trabajar el vocabulario en el aula a través de la rutina diaria. Se sugiere al menos 15 minutos diarios de instrucción de vocabulario, considerando que el estudio de Guardia (2016) no logró resultados significativos con 10 minutos diarios de trabajo.

Finalmente, se propone una política pública que esté centrada en fortalecer la formación inicial de la carrera de educación parvularia en cuanto a las prácticas de instrucción de vocabulario. En Chile, el año 2012 el Ministerio de Educación propuso los Estándares Orientadores para la educación parvularia, los cuales describen tanto los conocimientos que deben saber, lo que se debe saber hacer y las actitudes a desarrollar en las educadoras de párvulos (MINEDUC, 2012b). Dentro de estos estándares, que cuenta con indicadores disciplinares y pedagógicos, en los contenidos de lenguaje propiamente tal, no cuentan con aspectos específicos de vocabulario, y si bien intentan indicar cómo el educador enseñe las habilidades de lenguaje, éstas aún son continuán siendo lineamientos demasiado generales (Pizarro y Espinoza, 2016). Por lo tanto, sería recomendable, que estos estándares fueran más específicos respecto a qué es necesario realizar en el aula para potenciar el vocabulario, que, pese a la gran importancia que tiene éste en el desarrollo de los párvulos, no está incluido explícitamente dentro de los contenidos disciplinares y pedagógico de lenguaje. Fortalecer en las educadoras en formación el conocimiento que tengan sobre el desarrollo del vocabulario, sus implicancias en el quehacer cotidiano de los párvulos, así como el manejo y conocimiento

de estrategias de vocabulario, podría ser clave para fortalecer y favorecer las prácticas de instrucción de vocabulario en las aulas chilenas.

El rol de la educación parvularia debe ser un eje central para mejorar la instrucción de vocabulario, pues es a través de ella que se podría tener un efecto amortiguador cuando las habilidades de alfabetización están interferidas por condiciones socioeconómicas (Becker, 2012). Por lo tanto, las implicancias educativas de este estudio permiten determinar con claridad que es posible que educadoras en servicio, luego de recibir un programa de desarrollo profesional, implementen un conjunto de prácticas de instrucción de vocabulario en contextos preescolares de mayor vulnerabilidad, y que no depende de la edad que tengan las educadoras, si implementan o no dichas prácticas. Además, es fundamental que este conocimiento sea incluido en la formación inicial de educadores, así como a programas de desarrollo profesional docente, pues su efecto en el aprendizaje de los niños es clave, especialmente para su rendimiento académico y comprensión de lectura durante su escolaridad. Esto, podría acercar la brecha entre niños con alto y bajo nivel de vocabulario y con ello, permitirles a los párvulos acceder a mejores niveles de comprensión de texto en sus futuros años escolares.

REFERENCIAS

- Aydođan, C., & Sađsöz Bařyurt, G. (2012). An investigation of instructional enviroment in kindergarten classroom. *e-Journal of New World Science Academy NWSA-Education Science*, 8(1), 103-114.
- Becker, B. (2012). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? *The British Journal of Sociology*, 62(1), 1-20.
- Beck, I., McKeown, & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction (2^a ed.)*. London: The Guilford Press.
- Beck, I., & McKeown, M. (2007). Increasing Young low-income children's oral vocabulary repertories through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: a prerequisite for Schooling Learning. En D. Dickinson & S. Neuman, (2006), *Handbook for early literacy research (Vol 2)* (pp. 41-51) New York: The Guilford Press.
- Biemiller, A., & Boot, C. (2006). An effective method of building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Education Psychology*, 98(1), 44-62.
- Bowne, J. (2014). *The vocabulary instruction of Chilean kindergarten teachers: impacts of Un Buen Comienzo and relationships with children's vocabulary development*. A Thesis Present of the Faculty of the Graduate School of Education of Harvard University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Unpublished dissertation.
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripani, L. (Eds.). (2017). *Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Blachowicz, C., Fisher, D., Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-539) doi:10.1598/RRQ.41.4.5
- Connor, C. (2011). Child characteristics-instruction interactions: Implications for students' literacy skills development in the early grades. En S. Neuman & D. Dickinson, *Handbook of early literacy research (Vol. 3)* (256-278). New York: The Guilford Press.
- Connor, C., Morrison, F., & Petrella, J.N. (2004). Effective reading comprehension instruction: examining child X instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682-698. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.682
- Connor, C., Morrison, F., & Solominsky, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- Connor, C., Morrison, F.J., Fishman, B.J., Ponitzz, C.C., Glasney, S., Underwood, P., et al. (2009). The ISI classroom observation system: Examining the literacy instruction provided to individual students. *Educational Reseach*, 38(2), 85-99.
- Coyne, M. D, McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 74-88.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R. Jr., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18.
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2004). Vocabulary instruction for young children at risk of experiencing reading difficulties: Teaching word

- meanings through shared storybook readings. En J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 41-58). New York: Guilford.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kinton, A., Gu, Q., Semees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' works, lives and effectiveness. Research Report RR743*. Department for Education and Skill. Recuperado el 10 octubre de 2014 de <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Dean, N. & Raftery, A.E. (2010). Latent class analysis variable selection. *Ann Inst Stat Math* 62, 11-35. doi: 10.1007/s10463-009-0258-9
- de Botton, O., Hare, S., & Humphreys, A. (2012). *School2School how to make teaching schools a success*. Recuperado el 16 de junio de 2017 de <https://www.educationdevelopmenttrust.com/~media/EDT/Reports/Research/2012/r-school-2-school-2012.pdf>
- Dickinson, D. K. (2014). *Cambiando las prácticas en la educación infantil: ¿currículum prescriptivo o prácticas determinadas por el profesor?* Trabajo presentado en el 4 Seminario de Internacional de Educación Inicial "Creando Oportunidad", Fundación Educacional Oportunidad. Santiago, Chile.
- Dickinson, D.K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967.
- Dickinson, D.K., Hofer, K. G., Barnes, E. M., & Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in head start classrooms from a systemic linguistics approach *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 231-244. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.006
- Dickinson, D.K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260. doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001
- Dickinson, D.K., Freiberg, J. B., & Barnes, E. M. (2011). Why are so few interventions really effective?: A call for fine-grained research methodology. En S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research (Vol. 3)* (pp. 337-358). Nueva York: The Guilford Press.
- 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.
- Domitrovich, C., Scott G., Sukhdeep, G., Damon J. & DeRousie, R. (2009). Individual factors associated with professional development training outcomes of the Head Start REDI Program. *Early Education & Development*, 20, 402-430.
- Early, D., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Berder, R., ..., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality and Young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Echeverría, M., Herrera, M. y Segure, J. (2002). *TEVI-R, Test de Vocabulario en Imágenes* [TEVI-R Picture Vocabulary Test]. Concepción, Chile: Publicaciones Universidad de Concepción.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J. & Treiman, J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 171-197.

- Facultad de Educación PUC (2011). *Informe final: Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados*. Santiago, Chile: Autores.
- Facultad de Educación UDP (2010). *Informe final: Evaluación de efectividad del proyecto LEAMOS* Recuperado el 10 de mayo de 2015 de <http://www.educacion2.udp.cl/seminarios/201109/ppt/2010-proyectoleamos.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (3a ed.)*. Londres: Sage.
- Guardia, P. (2016). *Informe Final: Evaluación de eficacia de una intervención preescolar para promover lenguaje y alfabetización inicial en niños de sectores deprivados socioculturalmente*. Santiago, Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – Proyecto FONIDE N° F911446.
- Gonzalez, J., Pollard-Durodola, S., Simmons, D., Taylor, A., Davis, M., Kim, M., & Simmons, L. (2010). Developing low-income preschooler's social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25-52. doi: 10.1080/19345747.2010.487927
- Graves, M., Bauman, J., Blachowicz, C., Manyac, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. & Von Gunten, H. (2013). Words, words, everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346. doi: 10.1002/TRTR.1228
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey Database. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41(1), 70-83.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Harris, J., Golinkof, R. M., Hirsh-Pasek, K. (2011). Lesson from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research (Vol. 3)* (pp. 49-65). Nueva York: The Guilford Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hart, B. & Risley, T.R. (2003). The early catastrophe: The 30-million word gap by age 3. *American Educator*, 4-9. Recuperada de www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf
- Hindman, A., & Wasik, B. (2013). Vocabulary learning in Head Start: Nature and extent of classroom instruction and its contributions to children's learning. *Journal of School Psychology*, 51, 387-405.
- Hindman, A. & Wasik, B. (2016). Is dosage important? Examining Head Start preschoolers' language and literacy learning after one versus two years of ExCELL. *Early Child Development and Care*, 1-16. doi: 10.1080/03004430.2016.1236256
- Institute of Education Sciences (2010). *What Works Clearinghouse*. U.S. Department of Education, Early Childhood Education Interventions of Children with Disabilities.
- Jackson, B., Larzelere, R., St. Clair, L., Corr M., Fichter C., & Egertson H. (2006). The impact of HeadsUp! Reading on early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 213-226

- Kaefer, T. (2012). What you see is what you get: Learning from the ambient environment. In A. M. Pinkham, T. Kaefer, & S. Neuman (Eds.), *Knowledge development in early childhood* (pp. 3-17). Nueva York: The Guilford Press.
- Lanza, S.T & Cooper, B.R. (2016). Latent class analysis for development research. *Child Development Perspectives*, 10(1), 59-64.
- Laundry, S. & Smith, K. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2) (pp. 135-148). Nueva York: The Guilford Press.
- Larraín, A. Strasser, K. y Lissi, M.R. (2012). Lectura de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383.
- Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. (2011). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145-156. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.023
- Lonigan, C.J., Purpura, D.J., Wilson, S.B., Walker, P.M., y Clancy-Menchetti J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 111-130.
- Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2002). Latent class models for clustering: A comparison with K-means. *Canadian Journal of Marketing Research*, 20, 37-44.
- Manski, C. F. (1995). *Identification problems in the social science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marulis, L., & Neuman, S. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Maxwell, K., Field, C., & Clifford, R. (2006). Defining and measuring professional development in early childhood research. En M. Zaslow, & I. Martinez-Beck, *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 21-48). Baltimore: Paul Brookes.
- McKenna, M.C. & Stahl, K.A.D. (2015). *Assessment for reading instruction (3era ed)*. Nueva York: The Guilford Press.
- McKeown, M., & Beck, I. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 520-530.
- McKeown, M., Deane, P., Scott, J., Krovetz, R. & Lawless, R. (2017). *Vocabulary Assessment to Support Instruction. Building Rich Word-Learning Experiences*. The Guilford Press.
- Meador, D., Nesbitt, K., & Farran, D. (2015). *Experimental evaluation of the Tools of the Mind Pre-K Curriculum: Fidelity of implementation technical report*. (Documento de trabajo). Nashville: Peabody Research Institute, Vanderbilt University. Recuperado
- Meneses, A., Rodino, A., & Mendive, S. (2017). Lessons from Costa Rica and Chile for early literacy in Spanish-Speaking Latin American countries. En N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover, & C. McBride (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education* (pp. 124 a 138). (No Publicado).
- Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Opening the black box: Intervention fidelity in a randomized trial of a preschool teacher professional

- development program. *Journal of Educational Psychology*, 108, 130–145. doi:10.1037/edu0000047
- Mendive, S. y Weiland, C. (2013). *Adherencia y dosis de los equipos de aula al programa Un Buen Comienzo y su relación con los resultados en los párvulos*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE N°: F611106_2011. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.
- Mendive, S. y Weiland, C. (2014). *Cambios en prácticas de alfabetización inicial en los participantes del estudio Un Buen Comienzo: logros y desafíos pendientes*. En MINEDUC (Eds.), *Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de investigaciones sexto concurso FONIDE* (pp. 155-186). Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2013). *Evaluación Inicia. Presentación de resultados 2012*. Recuperado el 3 de noviembre del 2014 de http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADO_S_EVALUACION_INICIA.pdf
- Muthén, L. & Muthén, B. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620.
- Muthén, B. (2013). *Sample size for LCA*. Recuperado el 5 de mayo del 2015 de (<http://www.statmodel.com/discussion/messages/23/12750.html?1370464379>)
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Reading Technical Assistance Center (NRTAC) (2010). *A review of the current research on vocabulary instruction*. Recuperado de <http://www.ed.gov/programs/readingfirst/support/index.html>
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Public Health Service. National Institutes of Health. National Institute of Child Health and Human Development. Recuperado el 10 de junio de 2015 de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. Recuperado el 10 de junio de 2015 de <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>
- Neuman, S. (2011). The challenge of teaching vocabulary in early education. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3) (pp. 358-372). Nueva York: The Guilford Press.
- Neuman, S. & Dwyer, J. (2011). Developing vocabulary and conceptual knowledge for low-income preschoolers: a design experiment. *Journal of Literacy Research*, 20(10), 1-27. doi: 10.1177/1086296X11403089
- Neuman, S. & Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392. doi:10.1598/RT.62.5.2
- Neuman, S. & Kaefer, T. (2013). Enhancing the intensity of vocabulary instruction for preschoolers at risk. *The Elementary School Journal*, 113(4), 589-608.
- Neuman, S., Newman, E., & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A

- cluster-randomized trial. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249-272. doi: 10.1598/RRQ.46.3.3
- Neuman, S. & Roskos (2012). More than teachable moments. Enhancing oral vocabulary instruction in your classroom. *The Reading Teacher*, 66(1), 63-67. doi:10.1002/TRTR.01104
- Neuman, S. & Wright, T. (2013). *All about words. Increasing vocabulary in the common core classroom, prek-2*. London: Teachers College, Columbia University.
- Nyland, K.L., Asparouhov, T. & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569
- Pallante, D. & Kim, Y. S. (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. doi: 10.1080/00207594.2012.719628.
- Peabody Research Institute (2011). *Experimental Evaluation of the Tools of the Mind Pre-K Curriculum. Trainer Report Full Implementation, 2010-11*. Nashville: Vanderbilt University.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). Classroom assessment scoring system (CLASS). Baltimore, MD: Brookes.
- Pizarro, P. y Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos Estándares de la Educación de Párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55 (1), 152 - 167.
- Powell, D. & Diamond, K. (2011). Improving the Outcomes of Coaching-Based Professional Development Interventions. En S. Neuman & D. Dickinson, *Handbook of early literacy research (Vol. 3)* (295-307). New York: The Guilford Press.
- Powell, D. & Diamond, K. (2012). Promoting early literacy and language development. En R. Pianta (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (194-216). New York: Guildford Press.
- Railly, Sh., Wake, M., & Prior, M. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: Findings from early language in Victoria study. *Pediatrics*, 8, 1-11. DOI: 10.1542/peds.2010-0254
- Raykov, T. (2015). *Latent class analysis in social science research. Short Course. Inter-University Consortium for Political and Social Research (ICPSR)*. Ann Arbor, MI: Universidad de Michigan.
- Schwanenflugel, P., C. Hamilton, B. Bradley, H. Ruston, S. Neuharth-Pritchett, M. A. Restrepo (2005). Classroom practices for vocabulary enhancement in prekindergarten: Lessons PAVED for success. En E. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice* (155-178). New York: Routledge Taylor and Francis.
- Sénéchal, M. (2017). Shared book reading: an informal literacy activity par excellence. En N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover, & C. McBride (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education* (pp. 273-283). (No Publicado).
- Sénéchal, M. (2006). Reading Books to Young Children: What It does and doesn't do. *LI – Educational Studies in Language and Literature*, 6 (3), 23-35. [http://11.publication-archive.com/public?fn=ENTER&repository=1&article=238&cont=UeBJ%2fSZMzdY=\)](http://11.publication-archive.com/public?fn=ENTER&repository=1&article=238&cont=UeBJ%2fSZMzdY=)

- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development, 85*(4), 1552-1568.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Silverman, R. & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 318-340. doi: 10.1598/RRQ.45.3.3
- Silverman, R., Crandell, J. D., Carlis, L. (2013). Read aloud and beyond: the effects of read aloud extension activities on vocabulary in Head Start classrooms. *Early Education and Development, 24*(2), 98-122. doi: 10.1080/10409289.2011.649679
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*(1), 72-110.
- Stahl, S. & Hierbert, E. (2005). The "the factor": a problem for reading comprehension assessment. En S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (161-186). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skibbe, L., Connor, C., Morrison, F., & Jewkes, A. (2011). Schooling effects on preschooler's self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Quarterly, 26*, 42-49.
- Skibbe, L., Hindman, A., Connor, C.M., Housey, M., & Morrison, J. (2013). Relative contributions of prekindergarten and kindergarten to children's literacy and mathematics skills. *Early Education and Development, 24*(5), 687-703. doi: 10.1080/10409289.2012.712888
- Strasser, K., Del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología, 34*(2), 221-225.
- Strasser, K. & Lissi, M.R. (2009). Home and instruction effects on emergency literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 175-204.
- Strasser, K. (2013). *Las interacciones lingüísticas que provocan los libros. ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar?* Plan Nacional de Fomento a la Lectura. Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia. 6 y 7 de diciembre 2012.
- Strasser, K., Lissi, M.R. & Silva, M. (2009). Time management in 12 Chilean Kindergarten classrooms: Recess, snack and a little teaching. *Psyche, 18*(1), 85-96.
- Strasser, K., Larraín, A. & Lissi (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: the role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development, 24*, 616-639.
- Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. En D. D. Preiss (Ed.), *Child and adolescent development in Latin America*. New Directions for Child and Adolescent Development, 152, 31-44.
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 50*(1), 40-62.

- Treviño, E., Varela C., Romo, F., & Nuñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad en la Educación*, 43, 137-168.
- Valencia, E. & Manzi, J. (2011). Desempeño docente: relaciones con los antecedentes de los profesores y su contexto. En J. Manzi, R., González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE UC.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011). Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environment Input. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research (Vol 3)* (358-372). Nueva York: The Guilford Press.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. A. Hagenars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (pp. 89–106). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. H. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.
- Wasik, B. & Hindman, A. (2015). Talk alone won't close the 30 – million word gap. *Kappa*, 96, 50-54. DOI: 10.1177/0031721715575300
- Wasik, B., Hindman, A., & Snell, E. (2016). *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.04.003
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 199–209.
- Wilson, S., Dickinson, D., & Rowe, D. (2013). Impact of an Early Reading First program on the language and literacy achievement of children from diverse language backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 578-592.
- Woodcock, R. W., Muñoz-Sandoval, A. F., Rief, M., & Alvarado, C. G. (2005). *Woodcock Muñoz Language Survey – Revised*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Wright, T. (2012). What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 353-355.
- Yang, C. (2006). Evaluating latent class analyses in qualitative phenotype identification. *Computational Statistics & Data Analysis*, 50, 1090-1104.
- Yoshikawa, H. (2012). Mejorando la calidad de la educación inicial en Chile: Impactos intermedios de Un Buen Comienzo sobre la calidad en la sala de clases. Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Educación Inicial “Creando Oportunidad 2”, Fundación Educacional Oportunidad. Santiago, Chile
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., . . . Arbour, M. C. (2015). Impacts on preschool classroom and child outcomes of a teacher professional development program in Chile. *Developmental Psychology*, 51, 309–322. [http://dx.doi.org/ 10.1037/a0038785](http://dx.doi.org/10.1037/a0038785)