



Innovación educativa (México, DF)

ISSN: 1665-2673

Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial

Cáceres Zúñiga, María Francisca; Ramos Henríquez, María José; Díaz
Gutiérrez, Daniela Constanza; Chamorro Cáceres, Yoselyne Carolina
Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile
Innovación educativa (México, DF), vol. 18, núm. 78, 2018, Septiembre-Diciembre, pp. 193-208
Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile

María Francisca Cáceres Zúñiga
Pontificia Universidad Católica de Chile
María José Ramos Henríquez
Liceo Polivalente de Molina
Daniela Constanza Díaz Gutiérrez
Universidad Católica del Maule
Yoselyne Carolina Chamorro Cáceres
Escuela Básica Rural Callejones, Chile

Resumen

La estimulación del lenguaje, y específicamente del vocabulario en las edades previas a la adquisición del proceso lector, permite generar mejores y más significativas posibilidades de aprendizaje de la lectura inicial. El vocabulario además se correlaciona con buenos niveles de comprensión lectora. Desde la perspectiva de justicia social, acompañar a niños y niñas en el desarrollo del vocabulario, permitirá acortar brechas en el desempeño lingüístico entre niños que presentan niveles heterogéneos de desarrollo de lenguaje. Con ello, tendrían mejores posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lectura desde los primeros años de su escolaridad. Este estudio tiene el propósito de evaluar el vocabulario receptivo en niños y niñas que pertenecen al segundo nivel de transición (kínder) de escuelas municipales de la comunidad de Talca, Chile. Se concluye que un 37.5% de los participantes del estudio presenta retraso del vocabulario receptivo, sin haberse encontrado diferencias significativas en los puntajes alcanzados por niñas y niños. La implicación de estos resultados se discute desde el marco entregado por la justicia social.

Palabras clave

Educación inicial, lectura, lenguaje, justicia social, vocabulario.

Receptive vocabulary in kindergarten students at Talca, Chile

Abstract

Language stimulation, specifically vocabulary at early stages of reading acquisition, allows students to have better possibilities of accessing to a timely and meaningful initial reading process. In addition, vocabulary is correlated with higher levels of reading comprehension. Supporting children's vocabulary development from a social justice perspective eases the process of minimizing linguistic performance gaps among children who present a heterogeneous vocabulary development. Therefore, students might have better opportunities of succeeding while they are learning how to read during the first years of school. The current study has the purpose of

Keywords

Early education, reading, language, social justice, vocabulary.

Recibido: 30/12/2017

Aceptado: 10/04/2018

evaluating the receptive vocabulary in children who attend a second level of transition (kinder) in public schools of Talca, Chile. Results indicate that 37.5% of students present delays in receptive vocabulary. According to the scores, there are not statistically significant differences between genres. Implications of the results are discussed from a social justice framework.

Introducción

Las políticas sociales en el mundo proyectan objetivos a largo plazo, que incluyen las necesidades de la primera infancia y el ejercicio de los derechos de los niños. Los objetivos de desarrollo sostenible plantean que todos los niños consigan aprendizajes efectivos, obtengan atención en la primera infancia y accedan a una educación preescolar de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017).

Chile presenta una gran desigualdad económica que se refleja en un coeficiente de Gini de 0.5, en el año 2013, y además segregación social, manifestada en un bajo índice de inclusión social; es decir, los niños de distinto origen social no asisten a las mismas escuelas (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016). No obstante, la ampliación de la educación preescolar ha permitido aumentar el acceso a jardines infantiles y fortalecer la concreción de una política de atención en los primeros años de vida, alcanzando una matrícula de 8% al año 2015 (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 2016 y 2017), esto sin considerar la de las instituciones estatales, tales como la Junta Nacional de Jardines Infantiles o Integra, así como salas, cunas y jardines privados sin reconocimiento oficial del Estado. La cobertura educativa en esta etapa temprana favorece las posibilidades de acceso y juega un rol compensatorio, especialmente en niños provenientes de hogares empobrecidos (Egido, 2013). Sin embargo, no basta con asegurar el ingreso de los niños a la educación preescolar, se requiere implementar políticas que consideren una estimulación integral e impacten en la calidad de los aprendizajes (Alarcón, Castro, Frites, Gajardo, 2015).

La estimulación integral implica considerar el desarrollo afectivo, cognitivo y social como un logro cimentado sobre bases biológicas, pero también socioculturales (Vygotsky, 1986) Por ende, el entorno y las interacciones que aquella promueva, especialmente las interacciones lingüísticas (Monfort y Juárez, 2003; Clemente, 2006; Owens, 2016), serán cruciales para el desarrollo de distintos dominios psicobiológicos y emocionales. La estimulación del lenguaje y del vocabulario en la primera infancia, a través de intercambios comunicativos y conversacionales, se verá reflejada en un incremento del lenguaje receptivo y productivo de los niños (Sentis, Nusser y Acuña, 2009). En los años preesco-

lares, casi todos los logros del desarrollo se encuentran enclavados en cómo el lenguaje sustenta la cognición y la adquisición de conocimientos (Nelson, 2014). Por ello, la estimulación del vocabulario en la educación inicial podría constituirse en un aspecto que equiparara las condiciones de acceso de niños y niñas a los primeros años de enseñanza básica y, de esta manera, a la adquisición temprana y oportuna del proceso lector.

La interacción social, tanto en la familia como en el aula, sitúa al vocabulario en un contexto comunicativo real, que permite, a partir de una serie de intercambios lingüísticos, hacer uso contextualizado y comunicativo de las palabras. A su vez, las situaciones compartidas ayudan a los niños a narrar tempranamente sus actividades, haciendo uso del vocabulario en sus producciones discursivas (Rosemberg, Menti, Stein, Alam y Migdalek, 2016). En este sentido, las perspectivas psicolingüísticas privilegian los intercambios conversacionales entre adultos y niños (Menti y Rosemberg, 2016), la incorporación de nuevas palabras y de su significado. A partir del modelo lingüístico emanado del adulto y de las interacciones comunicativas, los niños llegan a formar parte de una *comunidad de mentes compartidas*, lo que les permite el ingreso al mundo sociocultural a través del lenguaje (Nelson, 2014).

El presente trabajo se enfocó en analizar el vocabulario receptivo de los niños que cursan educación inicial en cinco escuelas de la comunidad de Talca. Para ello, se consideraron los siguientes objetivos: identificar el nivel de vocabulario receptivo tanto de los niños como de las niñas que cursan educación preescolar, en establecimientos de educación municipal de Talca, en Chile, para así comparar su nivel de vocabulario alcanzado.

Estudiar el vocabulario receptivo de los niños, que aún no ingresan a primer año básico, permite reconocer posibles dificultades en el componente semántico, y permite otorgar respuestas oportunas para favorecer el incremento del vocabulario, tanto pasivo como activo. Esta mirada preventiva apoyaría el desarrollo de habilidades comunicativas y académicas en forma previa a la adquisición del proceso lector.

Lenguaje y desarrollo de vocabulario

El lenguaje como herramienta social distintiva del ser humano cobra sentido en el seno de la comunicación; por tanto, refleja la cultura y el pensamiento de una comunidad, puesto que es influido por el entorno, modificado y enriquecido (Bravo, 2016). A su vez, los intercambios comunicativos entre los distintos actores influyen sobre el pensamiento de los sujetos. El lenguaje nos permite, a través de la función simbólica, representar y significar las entidades del entorno, ayudándonos a organizar la realidad. A partir de su uso, podemos incrementar el conocimiento del mundo,

la comprensión de los acontecimientos y de las experiencias de lo que significa estar en el mundo.

Por su parte, el desarrollo semántico del lenguaje permite al ser humano comprender el significado de distintas palabras, sus propiedades y orígenes. En nuestro lexicon o diccionario mental, organizamos los conceptos y ordenamos las entidades presentes en el mundo (Clemente, 2006). El vocabulario, como aspecto central del lenguaje, se relaciona con la extensión y diversidad léxica en una lengua específica (González, Otero y Castro, 2016), encontrándose en constante modificación y enriquecimiento. Además, posibilita que una comunidad, a partir del uso del lenguaje efectuado por los hablantes, pueda mantener viva su lengua.

En todas las lenguas, el desarrollo de la comprensión precede a la expresión (Monfort y Juárez, 2003). Específicamente el desarrollo del vocabulario receptivo es un predictor del desarrollo de la comprensión del discurso (Perfetti, 2007; Riffo, Reyes, Cerda y Castro, 2015; Owens, 2016) y se relaciona con la comprensión lectora, no sólo en los años escolares, sino también en la educación superior (Fajardo, Hernández y González, 2012).

Se puede advertir que el aprendizaje de vocabulario está condicionado por las características de la familia, su procedencia social, cultural y económica (Hart y Risley, 1995; Rosemberg, 2013, cit., en Menti y Rosemberg, 2016). Así, ambientes más enriquecidos entregarán mayores estímulos, que propiciarán un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales, comunicativas y académicas. En tanto, ambientes más empobrecidos podrían ser menos estimulantes para fomentar el desarrollo de distintas competencias. De esta manera, se van generando brechas de desigualdad que impactarán y determinarán el desempeño de los niños.

Los años preescolares son un momento crítico para el desarrollo del lenguaje y del vocabulario (Wasik e Iannone-Campbell, 2012). El contenido y la cantidad de interacciones verbales, que utilicen los profesores en la educación preescolar, incidirá en el desarrollo de vocabulario y la comprensión lectora que presenten los estudiantes en años posteriores (Dickinson y Porche, 2011). Tal como se ha mencionado, el vocabulario se robustece y expande permanentemente, por ello, requiere de una enseñanza sistemática, específica, profunda, arraigada en una mirada comunicativa y cultural, que sobrepase su alcance funcional.

Esta mirada comunicativa de las construcciones léxico semánticas se relaciona con la comprensión del discurso oral y la adquisición temprana de habilidades lectoras. Mientras mayor sea el desarrollo del vocabulario, existirán mejores habilidades de comprensión lectora y mayor logro de la competencia lectora. Por el contrario, la pobreza de vocabulario, la falta de comprensión de palabras abstractas, el escaso desarrollo léxico o el bajo conocimiento de palabras poco frecuentes, serán factores que incidirán en la comprensión de un texto.

Desarrollo del vocabulario: una cuestión de justicia social

La atención a la justicia social desde las teorías del reconocimiento (Honneth, 1997) permite remirar las condiciones bajo las cuales se desarrolla la educación preescolar en Chile, los aspectos positivos que presenta y también las desigualdades que se aprecian en los primeros años de escolaridad. Los niños acceden al sistema de educación infantil, y lo que se observa es que desde el inicio existen diferencias (Ñanculeo y Merino, 2016), que van marcando brechas de desigualdad a través de toda la trayectoria educativa. La teoría del reconocimiento nos permite mirar la educación inicial considerando las tres nociones planteadas por Honneth: reconocimiento jurídico, reconocimiento afectivo y reconocimiento solidario (Aparicio, 2016), a partir de las posibilidades que el centro escolar brinda a los niños y su desempeño en aspectos específicos, tales como: desarrollo de lenguaje y comprensión de vocabulario. Al respecto, el logro que presentan los niños y niñas que cursan educación inicial y preescolar es muy desigual, presentándose estudiantes con buenos niveles de desempeño y otros que se encuentran bajo el desarrollo típico esperado para su edad. Al enfocarnos en las brechas de rendimiento en lenguaje, las diferencias en la amplitud de vocabulario se presentan desde los años preescolares (Rosemberg, Stein y Menti, 2012), y el contexto escolar no reduce estas desigualdades, por el contrario, parece incrementar las brechas iniciales que presentan los estudiantes (Granada, 2018).

También desde la educación preescolar se presentan diferencias en las percepciones de habilidades enfocadas al logro académico por género. Los estudios en Chile muestran variaciones en el rendimiento logrado por niños y niñas. Del Río, Strasser y Susperreguy (2016), analizan los estereotipos de género presentes en los niños de kínder, sus familias y profesores, en cuanto a las matemáticas, en los que los niños tendrían una percepción de sus habilidades académicas más enfocada al logro de las matemáticas y las niñas manifestarían mejor percepción en áreas lingüísticas y artísticas. Estas concepciones pueden estar asentadas en estereotipos conscientes o que funcionan de manera implícita en el comportamiento de los niños, padres y profesores. Así, las respectivas creencias de los niños y niñas se sustentarían en estereotipos presentes en la construcción cultural de los sistemas educativos (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016).

Respecto al desarrollo del vocabulario, los niños que se encuentran en riesgo de retraso tienen muchas posibilidades de beneficiarse de una enseñanza intensiva, sistemática y explícita de esta habilidad. No obstante, es necesario considerar que, aunque se podría mejorar, las intervenciones específicas en lenguaje aún no son lo suficientemente potentes para acortar las brechas entre

niños de altos y bajos ingresos (Marulis y Luman, 2010). Las intervenciones con programas específicos, realizadas por docentes de preescolar, no siempre tienen un impacto significativo en los resultados de aprendizaje de los niños (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Yoshikawa et al., 2015).

Desde un enfoque de derecho, la estimulación integral en edades tempranas, permite visibilizar a los niños, garantizándoles las oportunidades de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Las interacciones, que se produzcan al interior del aula entre pares o entre niños y adultos, serán fundamentales para acompañar y mediar el proceso de aprendizaje desarrollado en la educación inicial. Las nuevas bases curriculares de educación parvularia (Ministerio de Educación, 2018), que entrarán en vigencia en 2019, renuevan el sentido de lo que es la educación preescolar y enfatizan este enfoque de derecho, con el fin de promover experiencias de aprendizaje enriquecidas para todos los estudiantes. Se reafirma el protagonismo del niño, el vínculo con la familia y la responsabilidad de toda la comunidad educativa por generar mayor equidad en los logros de aprendizaje y su participación en la educación inicial.

Vocabulario y lectura

El desarrollo del lenguaje es el logro más importante alcanzado por el ser humano, que lo ayuda a desplegar una serie de habilidades fundamentales para desenvolverse socialmente. De la misma forma, la competencia lectora se presenta como una habilidad que permite apropiarse de la información para convertirla en conocimiento.

Los estudios indican una alta correspondencia entre estas dos habilidades, específicamente entre vocabulario y habilidades lectoras (Suárez, Sánchez, Jiménez y Anguera, 2018), señalando que el conocimiento del significado de las palabras que el lector posea, incidirá en el desarrollo de la comprensión lectora (González et al., 2016). En consecuencia, el logro de la comprensión de un texto estará mediado por el vocabulario que posean los lectores (Riffo et al., 2014; Quinn, Wagner, Petscher y López, 2015). De esta forma queda de manifiesto que, mientras más conocimiento léxico semántico posean los estudiantes, se encontrarán en mejores condiciones para enfrentar el acto de comunicación y el proceso de lectura (Villalonga, Padilla y Burin, 2014).

El conocimiento léxico, como factor crítico del desarrollo de la lectura inicial, repercute indirectamente en el logro de la descodificación e impacta de manera directa el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora lograda en tercer o cuarto año de educación básica (Rosemberg y Stein, 2016). Por tanto, en el plano académico, el vocabulario es un predictor de la comprensión lectora.

Las investigaciones de seguimiento sobre el dominio cognitivo y verbal de niños chilenos al ingresar a primer año básico, correlacionándolo con el rendimiento lector a fines de tercer año básico, muestran un grupo con adecuado umbral lector y otro con dificultades en el desarrollo cognitivo. El grupo con dificultades mantiene su retardo lector, lo cual demuestra que el peso de la variable desarrollo cognitivo, en niños que provienen de preescolar cursado en escuelas municipales, es muy fuerte respecto al aprendizaje de la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2006). Esta variable adquiere mayor relevancia que el aprendizaje desarrollado en los cursos de primer y segundo año básicos (Bravo, 2016). Lo que indicaría que existen condiciones al inicio de la escolaridad que determinan dificultades y que estas se mantienen en el tiempo.

Los aprendizajes adquiridos en educación inicial por niños provenientes de escuelas municipales son desiguales; lo mismo ocurre con los aprendizajes de niños que provienen de establecimientos de otras dependencias. A esto se suma el desempeño lector inicial como variable determinante del éxito escolar. Los niños que aprenden a leer tempranamente, en el primer año básico, mantienen una trayectoria de buen rendimiento al ser evaluados en el séptimo. Por el contrario, cuando se produce un retraso en el nivel lector inicial, este se verá reflejado en un rendimiento deficiente posterior que se podrá constatar por los mayores niveles de recursamientos (Bravo, 2016). Los métodos de enseñanza de lectura, que presentan una base psicolingüística con énfasis en desarrollo fonológico, léxico semántico y morfosintáctico, permiten un mayor nivel de complejidad en la adquisición de la comprensión lectora (Hudson et al., 2010). Algunas de las actividades que tienen muchas implicaciones en el desarrollo de la lectura inicial, y a la vez en la adquisición de vocabulario, son la lectura de cuentos y la enseñanza explícita de vocabulario. La lectura de cuentos compartida permite involucrar activamente al niño en el reconocimiento de imágenes, en diálogo respecto a la historia narrada y en la interacción afectiva y lingüística con los adultos (Guevara y Rugerio, 2014).

La enseñanza explícita se realiza por medio de una enseñanza altamente estructurada, a través de pasos secuenciados y una práctica guiada, con alto nivel de interacción y participación, como una estrategia que beneficia tanto a educadores como a estudiantes (Granada, Pomés y Jofré, 2014). Se desarrolla por medio de la explicitación del propósito a enseñar, significado, ejemplos, contraejemplos y organizador gráfico del concepto trabajado (Coyne et al., 2009). Cada acción que se realiza se acompaña de retroalimentación oportuna y pertinente, hasta contar con la competencia del aprendiz (Archer y Hughes, 2011).

En esta relación entre vocabulario y lectura, se propone tener en cuenta los contextos cotidianos y situaciones comunicativas reales que favorezcan la amplitud y diversidad léxica, entendiendo

que el vocabulario incide en la comprensión del lenguaje oral y se transfiere a la comprensión lectora.

Método

Marco de la Investigación

Este estudio se realiza en la comunidad de Talca, Chile, en cinco escuelas municipales que imparten educación básica y preescolar. Es una investigación descriptiva y transversal, que consideró el levantamiento de información en un momento único, a través de la evaluación del vocabulario receptivo de niños y niñas que se encontraban cursando educación inicial (kínder).

Participantes

En 2017, se presentaron 33 establecimientos de educación básica, con modalidad de educación preescolar, y 69 cursos de este nivel en la comunidad de Talca (Plan Anual de Educación Municipal, 2017). Se seleccionaron cinco establecimientos de la ciudad de Talca, tomando en consideración los siguientes criterios: a) colegios de dependencia municipal, b) con alto índice de vulnerabilidad, c) impartición de educación preescolar (kínder). Se consideró la evaluación de 112 estudiantes que cursaban educación inicial, en seis cursos de nivel preescolar. El criterio de selección para los participantes de las evaluaciones consistió en su expresión y comprensión del español como lengua materna. Se evaluaron todos los niños de cada curso, salvo aquellos que presentaron algún diagnóstico de trastorno específico de lenguaje, discapacidad o graves problemas de la comunicación y la relación.

Para acceder a los participantes, se solicitó la autorización de los directores de establecimientos, profesores del nivel y el consentimiento informado. La participación de los niños fue auto-

Tabla 1. Descripción de la muestra evaluada.

Escuela	Género Femenino	Género Masculino
Escuela 1	12 (44.4) 12 (48.1)	15 (55.5) 13 (51.9)
Escuela 2	8 (61.5)	5 (38.5)
Escuela 3	9 (60)	6 (40)
Escuela 4	5 (38.5)	8 (61.5)
Escuela 5	12 (63.2)	7 (36.8)
Total	58(51.8)	54 (48.2)

rizada por sus tutores, quienes consideraron que la cooperación de sus hijos se fundaba en una decisión libre y voluntaria de ellos como cuidadores principales y asentida por los niños y niñas participantes de la investigación.

Procedimiento

En este estudio se realizaron evaluaciones individuales en los propios contextos escolares con una duración de aproximadamente 20 minutos por cada participante. Para determinar el nivel vocabulario se utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI-R (Echeverría, Herrera y Segure, 2015). Este instrumento permite evaluar el vocabulario pasivo en niños de 2 y medio a 17 años, a través de la presentación de cuatro estímulos visuales, de los cuales el niño debe mostrar la imagen que menciona el evaluador. El instrumento consta de dos formas equivalentes y se encuentra validado en Chile. Para esta investigación siempre se utilizó la forma A y se consideró como criterio de inicio teórico la lámina 15, que es la sugerida de acuerdo con la edad de los niños. El criterio de término fue el sugerido en el instrumento, que indica que se cese la aplicación cuando se presenten seis errores en ocho estímulos consecutivos.

Análisis de datos

El análisis de datos se efectuó a través de estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central y de dispersión, las que permitieron realizar un análisis individual de acuerdo con los puntajes y las categorías alcanzadas por los evaluados. El resultado obtenido por el estudiante se ubicó en el puntaje T, y luego se asignó la categoría correspondiente según los niveles presentados en el instrumento. Retraso grave (< 35), retraso leve (35 a 44), normal (45 a 54), muy bueno (55 a 64) y sobresaliente (> 65). En esta categorización se utilizaron tablas de frecuencias y porcentaje. Para determinar, la existencia de diferencias entre ambos grupos de estudiantes, con relación a los puntajes obtenidos en el vocabulario receptivo, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Para el análisis de los datos, se utilizó software estadístico SPSS y R-Project.

Resultados

A partir de las evaluaciones realizadas, se pudo identificar el nivel de vocabulario alcanzado por cada niño. En la tabla 2 se detallan los puntajes promedio obtenidos por cada grupo y se comparan en función de las categorías de vocabulario receptivo.

Tabla 2. Resultados. Estadística descriptiva. Evaluación TEVI-R. Total y por género.

Género/N	P.min	P.max	M	SD
Femenino (n = 58)	20	70	48.93	10.35
Masculino (n = 54)	21	73	48.37	11.90
Total (n = 112)	20	73	48.66	11.08

Los puntajes en el test de vocabulario receptivo para las niñas ($M = 48.9$, $SD = 10.3$) y para los niños ($M = 48.3$, $SD = 11.9$) no fueron estadísticamente diferentes $W(1667) = 0.546$, $p > .05$ con un intervalo de confianza (95%) de -3 y 5.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje, según género por categoría de vocabulario receptivo.

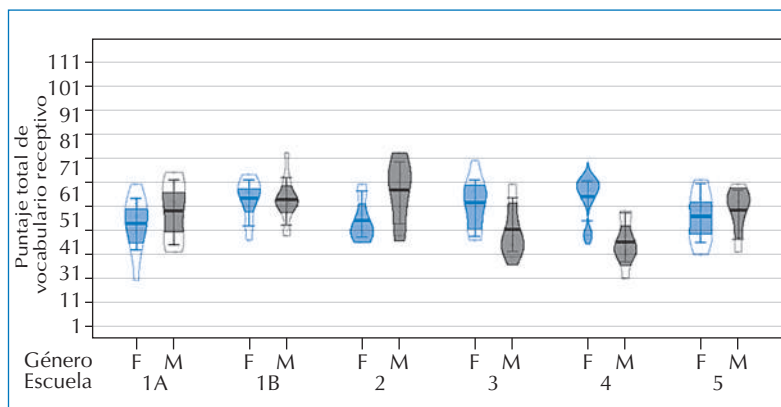
Género/Categoría	RG (%)	RL (%)	N (%)	MB (%)	S (%)
Femenino	3 (5.17)	18 (31.03)	18 (31.03)	18 (31.03)	1 (1.72)
Masculino	6 (11.11)	15 (27.77)	19 (35.18)	11 (20.37)	3 (5.55)
Total	9 (8.03)	33 (29.46)	37 (33.03)	29 (25.89)	4 (3.57)

Nota. RG = retraso grave; RL = retraso leve; N = normal; MB = muy bueno; S = sobresaliente

El 62.49% de los estudiantes evaluados presenta un desempeño normal o sobre lo esperado en vocabulario receptivo, mientras que el 37.5% de los niños se encuentra por debajo de la categoría normal (RL y RG). Al realizar la comparación por género, los puntajes promedio obtenidos respectivamente por las niñas y los niños en vocabulario receptivo no presentan estadísticamente diferencias significativas. Un 31.03% de las niñas y un 35.18% de los niños presentan un desempeño normal. A su vez el 36.2% de las niñas y un 38.88% de los niños presenta un desempeño por debajo de lo esperado (RL y RG).

En la figura 1 se presentan los resultados por escuela. Al realizar un análisis de varianza, tomando en consideración dos factores, género y establecimiento, lo que daba como resultado un p valor asociado al análisis de varianza significativo (0.0013), se encontraron diferencias significativas al interior de dos establecimientos de los cinco evaluados; en el establecimiento 3, se encontraron entre hombres y mujeres (p valor = 0.0183), con resultados favorables al desempeño de las niñas; en el 4, también entre hombres y mujeres (p valor = 0.0011), e igualmente favorables al desempeño femenino. Se observa que, a pesar de no existir diferencias por género, al analizar los puntajes de la muestra

Figura 1. Resultados de la evaluación del vocabulario receptivo, considerando las variables género y escuela.



total de participantes evaluados, así como los resultados por escuela, sí se aprecian diferencias en el resultado obtenido por niños y niñas en dos contextos educativos.

Discusión y conclusiones

La situación actual de la infancia en Chile –según la encuesta Casen (2011)– muestra que 18.6% de los niños entre 4 y 5 años viven en situación de pobreza y 5.1% en pobreza extrema (Bedregal y Torres, 2013). Como estos niños asisten a escuela municipales, una educación inicial de calidad podría ayudar a mejorar esta situación y servir como igualador social, especialmente en la estimulación lingüística (Heckman, 2006, cit., en Treviño, Toledo y Gemmp, 2013). La importancia de la evaluación del vocabulario receptivo, en niños que aún no ingresan a primer año básico, se sustenta en el reconocimiento del lenguaje y del vocabulario como una forma de articulación entre la educación preescolar y la enseñanza básica. La estimulación del vocabulario se visualiza como un aspecto que podría aminorar la desigualdad de léxico que presentan niños y niñas al comienzo de la escolaridad, pues estas diferencias se inician en los años preescolares (Rosember, Stein y Menti, 2012).

La evaluación y estimulación del vocabulario es una tarea preventiva que equipara posiciones desiguales, antes de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Permite mejorar las condiciones léxicas, impactando en los precursores de la lectura inicial.

Tal como ha quedado de manifiesto en la evaluación de los niños de cinco escuelas públicas ($n=112$), las diferencias en el nivel de vocabulario receptivo son importantes, pues muestran un porcentaje alto de niños con un desempeño inferior a lo esperado.

Del total de niños evaluados, 37.5% se encuentra en los niveles de retraso leve y retraso grave. Si bien estos resultados deben considerarse solo para la muestra evaluada, se puede advertir una situación de riesgo y vulnerabilidad respecto del desarrollo lingüístico y la posterior adquisición del proceso lector. Estos resultados son coincidentes con otra investigación realizada en Chile, en la cual se advierten dificultades de lenguaje en preescolares (Schonhaut, Maggiolo, De Barbieri, Rojas y Salgado, 2007).

Los resultados indican que no se presentan diferencias significativas según el género; sin embargo, al considerar las variables *género* y *establecimiento* se denotan las diferencias. Se aprecian dos colegios con diferencias favorables a las niñas en el desempeño de vocabulario receptivo. Las variables género y establecimiento explican en conjunto el 17.2% de la variabilidad total del puntaje del vocabulario receptivo. Sería conveniente considerar en un nuevo estudio otras variables que pudiesen estar incidiendo en el desarrollo del vocabulario y en las diferencias de rendimiento que se presentan entre niños de la misma escuela (Treviño et al., 2016). Al respecto, los estudios de segregación escolar en Chile señalan que la conformación de grupos de alumnos, que asisten a una misma escuela, incide positiva o negativamente en los resultados de aprendizaje. La agrupación de niños en determinados establecimientos genera que sus experiencias educativas difieran de una escuela a otra. Se puede mencionar que escuelas con una distribución aleatoria de estudiantes, es decir, escuelas menos segregadas, generan más beneficios para alumnos vulnerables (Bellei, 2013).

Diversos estudios indican una alta relación entre vocabulario y comprensión lectora (González et al., 2016). El vocabulario favorece la comprensión del discurso oral (Riffo et al., 2014) y a la vez incide en la comprensión lectora (Rosemberg, Stein y Menti, 2012). Si estos niños no son atendidos, posiblemente se incrementarán los retrasos en el desarrollo de vocabulario, presentando dificultades en la adquisición temprana de la lectura y comprensión lectora.

El desarrollo del vocabulario, como proceso complejo y progresivo, requiere de estimulación asociada a situaciones comunicativas reales, en los distintos entornos en que se desenvuelven los niños (Polo, León, Mendo, Fajardo y Álvarez, 2017). Es necesario potenciar las situaciones comunicativas cotidianas, intencionando estrategias de ejemplificación y extensión, que permitan mejorar la comprensión de palabras poco familiares (Menti y Rosemberg, 2013). Avanzar hacia estrategias específicas, explícitas, sistemáticas y oportunas, que permitan disminuir las brechas de desigualdad entre niños que presentan un mejor o un menor desarrollo del lenguaje, es una cuestión de justicia social que permitiría equiparar las condiciones previas al aprendizaje de la lectura. En este sentido es importante caracterizar, además del

vocabulario receptivo, la disponibilidad léxica que presentan los niños (López, 1996; Palapadini, 2012), los centros de interés con mayor desarrollo léxico y cuáles son las palabras que se pueden evocar con mayor rapidez en situaciones comunicativas específicas (Cepeda, Granada y Pomes, 2013). Asimismo, es necesario conocer los centros de interés o áreas temáticas que forman parte de una lengua y, a su vez, los vocablos que se encuentran más disponibles en el lexicon de niños y niñas, constituyendo las palabras que potencialmente entrarán en juego a partir de un tema específico en una situación comunicativa determinada (Fernández, 2015).

Tal como se ha mencionado, la identificación temprana de los grupos que se encuentran en riesgo de presentar retrasos en el vocabulario permitiría atender oportunamente y con una estimulación ajustada, los requerimientos específicos de cada niño, con el objetivo de incrementar sus posibilidades comunicativas y la comprensión oral, que luego incidirán a través del vocabulario en la comprensión lectora.

Las autoras declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 287-303.
- Aparicio, M. (2016). El cuidado en la teoría del reconocimiento de Honneth. Repercusiones en las personas con diversidad funcional. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 8, 36-52.
- Archer, A. L., y Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. Nueva York, EE UU: The Guilford Press.
- Bedregal, P. y Torres, A. (2013). Chile crece contigo: El desafío de crear políticas públicas intersectoriales. *Desafíos en la educación de Primera Infancia. Instituto de Políticas Públicas*, 19, 1-8.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 325-345.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista latinoamericana de psicología*, 38, 1-20.
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Cepeda, M., Granada, M., y Pomes, M. (2013). Disponibilidad léxica en estudiantes de Primero Básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 181-206.

- Clemente, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona, ES: Octaedro
- Coyne, M. D., Zipoli Jr, R. P., Chard, D. J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., y Baker, S. K. (2009). Direct instruction of comprehension: Instructional examples from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), 221-245. doi: 0.1080/10573560802683697
- Del Río, M., Strasser, K., y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, 45, 20-53.
- Dickinson, D y Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's Kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886 doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Echeverría, M., Herrera, M. y Segure, J. (2015). *Test de Vocabulario en Imágenes. TEVI-R*. Concepción, Chile: TEVI-R Sello Editorial.
- Egido, I. (2013). Presentación: La educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 11-28.
- Fajardo, A., Hernández, J. y Gonzálz, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: Un estudio con jóvenes universitarios. *Redie, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2017). Los niños del mundo desarrollado. Construir el futuro. Los niños y los objetivos de desarrollo sostenible en los países ricos. Report Card. *Innocenti*, 14.
- González, K., Otero, L. y Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18.
- Granada, M. (2018). Disponibilidad léxica infantil. El lenguaje: un puente a la equidad. En D. Ferrada (Ed). *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp.133-148). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Granada, Pomés y Jofré (2014). La enseñanza explícita: una oportunidad para facilitar el aprendizaje. En P. Morales, E. Saavedra, G. Alas y C. Cornejo. Maule, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Guevara, Y. y Juan, T. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras entre profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 6(1), 23-36.
- Hart, B., y Risley, T. (1995). *Meaningful differences. In the everyday experiences of young American children*. Baltimore, EE UU: P.H. Brookes.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, ES: Crítica.
- Hudson, M., Förster, C., Rojas, C., Valenzuela, M., Riesco, P., y Ramaccioti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, XXXV(140), 100-118.
- Ilustre Municipalidad de Talca. (2017). Decreto Alcaldicio número 5150. Plan de Desarrollo de Educación Municipal PADEM 2018.
- Informe Educación para todos. Idea País. (2013). *Educación inicial en Chile*. Recuperado de http://www.ideapais.cl/docs/estudios/2/4._EDUCACION_INICIAL.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2016). Compendio Estadístico. Recuperado de http://www.ine.cl/docs/default-source/publicaciones/2016/compendio_2016.pdf?sfvrsn=8

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Compendio Estadístico. Recuperado de <http://www.ine.cl/docs/default-source/publicaciones/2017/compendio-estadistico-2017.pdf>
- Jiménez, J. E., Morales, C., y Rodríguez, C. (2015). Subtipos disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 5-16.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykbe*, 23(2), 1-13.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza del vocabulario. Una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2013). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 19(4), 53-58.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Monfort, M., y Juárez, A. (2004). *El niño que habla*. Madrid, ES: Cepe.
- Nelson, K. (2014). Pathways from infancy to the community of shared minds. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 1-24. doi: 10.1080/02103702.2014.881654
- Ñanculeo, M., y Merino, J. (2016). Una aproximación a la vulnerabilidad en el sistema de educación parvularia en Chile. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 51-90.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). La educación transforma vidas. Recuperado de <file:///D:/Desktop/art%C3%ADculos%20vocabulario%20receptivo/art%C3%ADculos%20preescolar/Unesco%202017.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526s.pdf>
- Owens, R. (2016). *Language development. An introduction*. Boston, EE UU: Pearson.
- Palapadini, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6), 69-77.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Polo, M., León, B., Mendo, S., Fajardo, F. y Álvarez, J. (2017). Análisis de la sobreestimación en edad infantil: Diferencias por género y edad. *Tijuelo*, 25, 145-160.
- Quinn, J., Wagner, R., Petscher, Y., y López, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175.
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M y Ginette, C. (2014). Competencia Léxica, comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Estudiantes de Enseñanza Media. *Literatura y lingüística*, 30, 165-180.
- Riffo, B., Reyes, F., Cerda, M. y Castro, G. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 48(89), 355-378. doi: 10.4067/S0718-09342015000300004
- Rosenberg, C., Menti, A., Stein, A., Alam, M., y Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 139-158.

- Rosenberg, C., Stein, A., y Menti, A. (2012). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad*, 11, 1-28.
- Rosemberg, C., y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102.
- Sentis, F., Nusser, C., y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 20(2), 147-191.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-56.
- Schönhaut, L., Maggiolo, M., De Barbieri, Z., Rojas, P., y Salgado, A. (2007). Dificultades de lenguaje en preescolares: Concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(4), 369-374.
- Suárez, N., Sánchez, C., Jiménez, J., y Anguera, M. (2018). Reading instruction evidence-based? Analyzing teaching practices using T-Patterns. *Frontiers in Psychology*, 9(7), 1-12.
- Treviño, E., Toledo, G., y 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, 40-62.
- Treviño, E., Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. París, FR: UNESCO.
- Villalonga, M., Padilla, C., y Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 32(2), 259-274.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Nieve, C., Treviño, E., Barata, M., Weilan, C., Gómez, C., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., y Arbor, M. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.
- Wasik, B., y Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(2), 321-332.