

Proyecto de fortalecimiento de docentes de educación inicial: estrategias para el desarrollo temprano del lenguaje en el aula

Project to strengthen initial education teachers: Strategies for early language development

María Fernández Flecha¹

Andrea Anahí Junyent Moreno²

Jorge Lossio Chávez³

Resumen

Está ampliamente demostrado que existe una relación temprana y determinante entre el conocimiento del lenguaje estándar, académico, y un mejor logro académico en la escuela. Así mismo, sabemos que los niños pertenecientes a sectores económicamente desfavorecidos suelen partir de una situación de desventaja temprana que limita el desarrollo máximo de sus potencialidades; en estos casos, muchas veces, cuan-

329

1 Licenciada en Lingüística por la PUCP. Doctora en Intervención en el Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid.

Contacto: mfernandez@pucp.edu.pe

2 Licenciada en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); tiene una maestría en Trastornos del Lenguaje por la Università Ca' Foscari di Venezia.

Contacto: junyent.aa@pucp.pe

3 Doctor en Filosofía por la Universidad de Manchester, Inglaterra (2003-2006).

Contacto: jorgelossio@gmail.com



do ingresan a la escuela es ya demasiado tarde para reducir la brecha formada. El presente proyecto de responsabilidad social universitaria brindó a un grupo de maestras de educación inicial pública información científica, basada en evidencia, sobre la relación entre el vocabulario temprano, el desarrollo de la literacidad y sus implicancias para un buen desempeño escolar. Se compartió con las maestras una propuesta específica de intervención para la enseñanza de vocabulario temprano basada en la lectura dialógica o compartida y el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario tanto explícitas como implícitas.

Palabras clave: vocabulario temprano, lectura, educación pre-escolar

Abstract

It's been amply proved that there is an early and determining relationship between the knowledge of academic, standard language, and a higher level of achievement at school. We also know that children belonging to lower socio-economic status face an early disadvantaged situation, which limits the maximum development of their potentialities; in these cases, it is common that, by the time they have enrolled in school, it is already too late to close the growing gap between them and more economically advantaged groups. The present university social responsibility project provided a group of public preschool teachers with scientific, evidence-based, information, regarding the relation between early vocabulary, literacy development, and its implications for good school achievement. We shared a specific intervention proposal with the teachers, for early vocabulary teaching, based on dialogic or shared reading and the use of certain word learning strategies, both explicit and implicit.

Keywords: early vocabulary, reading, preschool education

Resumo

Está amplamente demonstrado que existe uma relação precoce e determinante entre o conhecimento da linguagem padrão, acadêmico e o melhor logro acadêmico na escola. Assim mesmo, sabemos que as crianças pertencentes a setores economicamente desfavorecidos, geralmente partem de uma situação precária e de desvantagem que limita o desenvolvimento máximo de suas potencialidades; nesses casos, muitas vezes, quando eles ingressam na escola, já é muito tarde para reduzir a disparidade formada. O presente projeto de responsabilidade social universitária ofereceu ao um grupo de professoras de educação inicial pública informações científicas com base em evidências, sobre o relacionamento entre o vocabulário inicial, o desenvolvimento da alfabetização e suas implicações para um bom desempenho escolar. Foi compartilhada com as professoras uma proposta de intervenção específica para o ensino de vocabulário inicial baseado na leitura dialógica ou partilhada e o uso de estratégias explícitas e implícitas de aprendizagem de vocabulário.

Palavras chave: vocabulário inicial, lendo, educação pré escolar

* * *

Introducción

1.1. Objetivo

El proyecto que aquí presentamos tuvo como objetivo fortalecer, en docentes de instituciones educativas públicas de nivel inicial, estrategias que favorezcan el desarrollo temprano

del lenguaje, en particular el vocabulario, en niños de familias con bajo estatus socioeconómico. En este sentido, se busca que los niños, beneficiarios indirectos de este proyecto, alcancen su máximo desarrollo lingüístico para que lleguen al primer grado de primaria con las herramientas necesarias para aprovechar la educación que recibirán. Esto contribuirá, esperamos, a que los niños reciban la mejor formación posible y, así, estén preparados para enfrentar estudios superiores y experiencias de trabajo.

1.2. Contexto

En el Perú, existen grandes diferencias en las oportunidades educativas de los niños. Estas, además, se encuentran definidas desde muy temprano, al punto de que es posible trazar la probable trayectoria educativa que seguirá un individuo desde su primer año de edad (Cueto et al., 2017). Las diferencias educativas representan un problema grave para los niños de escasos recursos, quienes tienen menos probabilidades de desarrollarse plenamente y conseguir una buena educación:

los niños pobres tienen menos chance de asistir a educación inicial, muestran menores niveles de desarrollo a los cinco años, es más probable que asistan a instituciones educativas con peor infraestructura y con docentes cuyo trabajo es de menor calidad, y eventualmente presentan menos niveles de rendimiento en lectura y matemática, así como mayor extraedad. (Cueto et al., 2017).

Las diferencias, en particular en el lenguaje, empiezan muy pronto: los niños de familias con estatus socioeconómicos bajos tienen desempeños más pobres en lenguaje y comunicación —en pruebas que miden, principalmente, vocabulario— que aquellos provenientes de familias con estatus más altos (Verdisco et al., 2015). Este tipo de pruebas, así como

otras frecuentemente empleadas para evaluar a los niños (por ejemplo, el test de vocabulario por imágenes Peabody), asume el conocimiento de la variedad estándar. Es decir, cuando se mide las palabras que conoce un niño, se hace referencia a los términos propios de la variedad estándar y no a términos de otras variedades —que pueden ser de uso más común en la vida diaria del niño—. Esto significa, por un lado, que tendrán puntajes más altos aquellos niños que conocen más términos de la variedad estándar de su lengua y, más bajos, aquellos que, a pesar de poseer un amplio vocabulario, este no corresponda al estándar.

Por otro lado, esto explica la relación que tiene el vocabulario con la comprensión lectora y el aprendizaje escolar. En general, se sabe que los niños con vocabulario más amplio exhiben una mejor comprensión lectora (Freebody y Anderson, 1983; Daneman, 1988; de Jong y van der Leij, 2002; Roth et al., 2002; Oakhill y Cain, 2012; Florit y Levorato, 2012) y un aprendizaje escolar más eficiente (Duncan et al. 2007; Duncan y Magnuson 2011; Powell y Diamond, 2012; Wasik y Newman, 2009). Esto se debería, por lo menos en parte, al hecho de que la comprensión lectora se mide generalmente con textos redactados en la variedad estándar. Así se explica que los niños con un vocabulario estándar amplio sean quienes tienen mejor comprensión lectora. Análogamente, el aprendizaje escolar se construye sobre la base de la comunicación oral y escrita, principalmente, en variedad estándar.

1.3. Antecedentes de la propuesta

El proyecto de fortalecimiento que presentamos aquí tiene su sustento teórico en la importancia del vocabulario —principalmente el estándar— para el desarrollo de la comprensión lectora en la variedad de los textos que se emplean en

la escuela. En primer lugar, la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora se ha confirmado para niños hablantes de español en diferentes dialectos (chileno: Strasser et al., 2010; argentino: Canet-Juric, 2013; Villalonga et al., 2014; y peruano: Morales, 2009 y 2011). En segundo lugar, se ha encontrado que el vocabulario en edad preescolar predice la comprensión lectora de los niños en primaria (Junyent, 2015). En este estudio se examinó los datos de 1583 niños de todo el Perú y se encontró que el vocabulario estándar medido a los 4-5 años predecía una parte importante de la variabilidad en la comprensión lectora a los 7-8 años. Así, sabemos que una mejora en el vocabulario de los niños preescolares significará una probable mejora en la posterior comprensión de textos escritos. Además, el desarrollo en profundidad del vocabulario estándar implica que los niños no solo conozcan el significado de los términos sino también que tengan el conocimiento morfológico, sintáctico y pragmático que les permita tanto comprender como emplear dichos términos de manera productiva. Así, en la presente propuesta, se busca mejorar el vocabulario estándar en cantidad y en profundidad.

Mejorar el vocabulario estándar no solo es útil para la comprensión lectora, como se ha descrito anteriormente, sino también para el aprendizaje escolar. Esto se debe a que el aprendizaje formal, aquel que tiene lugar en la escuela, emplea la variedad estándar, específicamente escolar o académica. Esto determina que los estudiantes necesiten, desde los primeros grados, ser capaces de comunicarse en esta variedad para alcanzar el éxito escolar, pues este tipo de habla particular es el vehículo por el cual tendrá lugar la impartición de los distintos contenidos escolares. Manejar la variedad estándar-escolar implica, como reto principal, conocer el vocabulario, las estructuras gramaticales y las conexiones discursivas ade-

cuados, así como las características de los diferentes tipos de textos (Snow y Uccelli, 2009). Por esta razón, mejorar el vocabulario estándar de los niños significa dotarlos por lo menos de una parte de la principal herramienta que necesitarán para aprovechar la educación que reciben y, así, desarrollar al máximo sus potencialidades: la variedad estándar-escolar.

Existen diferentes estrategias para mejorar el vocabulario en edad preescolar. Marulis y Newman (2010) llevaron a cabo un meta-análisis de 70 estudios para identificar las características principales de las estrategias que mejor funcionan. Este estudio arrojó una serie de hallazgos relevantes. Primero, se encontró que las estrategias que combinan instrucción explícita e implícita funcionan mejor que aquellas que emplean instrucción solamente explícita o solamente implícita. Además, se halló que las estrategias llevadas a cabo por maestros funcionan mejor que aquellas realizadas por los padres o cuidadores.

Sobre la base de la evidencia presentada, el presente proyecto se concentra en el desarrollo del vocabulario estándar a través de la dinámica de lectura dialógica o compartida en las aulas de inicial. La importancia del vocabulario y su potenciamiento a través de diferentes estrategias no es nueva. En el Perú, según el Ministerio de Educación (Minedu), los niños en inicial deben desarrollar las competencias que les permitan comprender textos orales, expresarse oralmente, comprender textos escritos y producir textos escritos (Minedu, 2015a, p. 54). Todas estas competencias implican el desarrollo del vocabulario, por lo que está previsto en la formación de los niños. Más aún, desde el Ministerio de Educación se proponen proyectos, para los niños de 4 y 5 años, en los que se “juega con las palabras por medio de rimas, adi-

vinanzas, trabalenguas” (Minedu, 2015b, p. 50). La novedad del proyecto que aquí presentamos consiste en transmitir a las docentes la evidencia científica que sirve como base y construir con ellas estrategias que les permitan alcanzar los objetivos deseados y cuya implementación sea factible.

2. Propuesta e implementación

2.1. La propuesta

El presente proyecto de responsabilidad social universitaria responde al interés por compartir con las docentes de educación inicial pública en el Perú ciertas estrategias para el desarrollo del vocabulario temprano, con el objetivo de facilitar, a su vez, el paso a la escuela primaria y la consiguiente adquisición de la lectoescritura. La delimitación de este grupo particular para la intervención —responsable del primer aprendizaje en contexto semiformal— responde a la constatación del papel esencial del vocabulario para una adecuada comprensión lectora y un aprendizaje eficiente; además, en el desarrollo del lenguaje se encuentra también el origen de determinadas brechas, como se ha explicado en el apartado anterior.

Así, pues, este proyecto buscó concientizar al equipo docente de educación inicial sobre la importancia de promover activamente el desarrollo de un lenguaje rico en los niños a su cargo, así como de la aplicación de prácticas de literacidad que potencien principalmente el vocabulario. De esta forma, se pretende tener un impacto temprano que permita a los niños iniciar la escuela en mejores condiciones⁴.

4 Aunque en un momento se consideró llevar a cabo el proyecto con padres de familia, debido a cuestiones prácticas y sobre todo movidos por

2.2. Equipo de trabajo

El equipo de trabajo fue multidisciplinario, con especialidades de Lingüística, Historia y Educación Inicial. Además, dicho equipo estuvo integrado tanto por profesores como por estudiantes de la universidad, lo que permitió que la ejecución misma del proyecto constituyera también una actividad formativa para los estudiantes participantes.

La interdisciplinariedad del equipo favoreció el desarrollo óptimo del proyecto y la consecución de los objetivos planteados. En el caso del abordaje de problemáticas de alta complejidad, como es el caso de la educación en nuestro país, se hace especialmente necesaria la participación desde un enfoque de diálogo que congregue a disciplinas y miradas diversas y complementarias.

2.3. Población participante

Se convocó a un conjunto de docentes de educación inicial provenientes de distintas instituciones educativas públicas de la capital peruana. Estas docentes tienen a su cargo a niñas y niños con edades comprendidas entre 2 y 5 años de niveles socioeconómicos principalmente desfavorecidos. En total, se capacitó a 43 maestras en dos sesiones. Las maestras participantes fueron invitadas a través del contacto con las directoras de sus correspondientes instituciones educativas y asistieron de forma totalmente voluntaria a los talleres. Ello

el afán de llegar a la mayor cantidad de público posible se optó finalmente por trabajar directamente con las maestras. Consideramos que compartir con ellas en los talleres asegura la llegada de las estrategias no solo al público asistente sino que ellas pueden servir de retransmisoras de lo aprendido para el resto de sus pares, con lo cual el nivel de alcance resulta aún mayor.

aseguró que contáramos con un público interesado por el tema y altamente motivado.

2.4. Los talleres y nuestra propuesta de intervención

Cada taller tuvo una duración aproximada de siete horas y se llevó a cabo en día sábado entre febrero y marzo, con el objetivo de facilitar la participación de las maestras.

Los talleres se organizaron en las siguientes etapas o momentos:

- a) Datos importantes acerca del desarrollo lingüístico infantil y las particularidades del lenguaje escolar vs coloquial
- b) Evidencias principales de la relación entre vocabulario temprano y comprensión lectora
- c) Tipos posibles de intervenciones que promueven el desarrollo del vocabulario temprano
- d) Características centrales de nuestra propuesta de intervención en aula: lectura dialógica, compartida, de cuentos en aula, con metodología combinada (explícita + implícita)
- e) Los cuatro pasos de nuestra propuesta de desarrollo de vocabulario en etapa preescolar
- f) Dinámica de trabajo grupal con las participantes: ejercicio de afianzamiento e interiorización de lo aprendido a partir de la elaboración de una propuesta de material de trabajo
- g) Puesta en común y comentarios de las maestras

Los talleres empezaron con la presentación de información relevante sobre el desarrollo lingüístico infantil y las características que diferencian al lenguaje oral o coloquial de aquel más propio de los ámbitos escolares o académicos en general. Seguidamente, se presentó evidencia de la relación existente entre el vocabulario temprano (tanto su extensión y variedad como los tipos de palabras que lo componen) y el desarrollo de la lectoescritura en la escuela, con especial énfasis en la habilidad para comprender textos propios de esta. A continuación, se presentó los tipos de intervenciones que han sido propuestos para potenciar el desarrollo de la lectoescritura en la escuela, para luego presentar nuestra propuesta específica: la lectura dialógica o compartida de cuentos acompañada de dinámicas tanto explícitas como implícitas para el potenciamiento del desarrollo del vocabulario —y del lenguaje en general—. Merece la pena mencionar que la presente propuesta de intervención supone un aporte en tanto parte de la evidencia científica disponible a la fecha sobre el desarrollo del vocabulario, la lectoescritura y los aspectos que inciden en que una iniciativa de este tipo pueda alcanzar mejores resultados. Además, consideramos que el compartir esta evidencia e información al alcance de las maestras puede redundar en una mayor capacidad para que tomen decisiones más informadas o completas en el aula.

La dinámica propuesta comprende cuatro momentos, entre planificación y ejecución, que se detallan a continuación.

1) Selección o elaboración de la historia

Es importante elegir una historia apropiada al nivel de desarrollo cognitivo de los niños. Para ello, se debe considerar su edad, qué otras habilidades o destrezas tienen, qué conoci-

mientos del mundo manejan, entre otros. Así mismo, siempre que sea posible, es mejor trabajar con una historia que ponga en valor su cultura. Para esto, debe tenerse en cuenta el contexto en que se desarrollan, así como el grupo cultural al que pertenecen.

En este momento, pueden elegirse también los materiales de apoyo que se emplearán para contar la historia, como disfraces, accesorios, dibujos o láminas, etc.

Sobre el nivel lingüístico del texto, es recomendable optar por una narración que no se aleje demasiado del alcance de comprensión de los niños pero que, a la vez, incorpore palabras nuevas que los reten. Así mismo, la gramática desplegada en la narración debe exhibir determinadas características propias del lenguaje académico/escolar, como oraciones subordinadas, relativas, coordinadas, tiempos verbales que permitan ir más allá del aquí y ahora (pasado, futuro), etc.

2) Determinación de las palabras objetivo

La selección de las palabras específicas cuyo aprendizaje será objetivo de la sesión es un momento crucial de la planificación. Debe procurarse que estas no sean solo nombres o sustantivos, sino que provengan también de otras categorías gramaticales como verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones, conectores lógicos, etc. Además, resulta útil que pertenezcan a campos semánticos distintos de los propios del entorno habitual del niño, con el fin de aproximarlos a otras áreas temáticas y campos del conocimiento de los que también puede ir aprendiendo. Las definiciones que se elaboren para introducir las palabras a los niños deben aprovechar sus conocimientos y, a la vez, apoyarse para su comprensión en

el contexto brindado por la historia que será narrada. Una manera de lograr esto es mediante el uso de sinónimos del término elegido.

Así mismo, un uso verdaderamente rico de la palabra objetivo, que promueva su incorporación en el vocabulario del niño, aprovechará la riqueza morfológica y sintáctica de la lengua. En este sentido, se recomienda presentar las palabras objetivo en el contexto de oraciones de diverso tipo y complejidad —siempre dependiendo del nivel lingüístico del niño—, así como a través de sus variantes morfológicas —diminutivos u otros, por ejemplo.

Los materiales de apoyo para la enseñanza de las palabras objetivo deben combinar técnicas explícitas e implícitas con el fin de facilitar su aprendizaje. Se puede trabajar por medio de fichas de doble faz: por un lado, la ficha muestra al niño la imagen alusiva a la palabra elegida y, por el otro lado, la información que la maestra usará para su enseñanza en el aula (categoría gramatical; información semántica, es decir la definición y los sinónimos posibles; información morfológica, es decir las palabras derivadas posibles como el diminutivo u otros; y, finalmente, la información sintáctica, es decir el uso de la palabra objetivo en distintas posiciones oracionales, como podría ser el sujeto o el objeto directo, por ejemplo).

A continuación, se presenta el ejemplo de la ficha de vocabulario correspondiente a la palabra objetivo *abeja*. Como se observa, por un lado aparece una imagen de una abeja y por el otro lado figura la información correspondiente a la información gramatical, semántica, morfológica y sintáctica del término.

Palabra	abeja
Categoría gramatical	sustantivo
Información semántica (definición y sinónimos)	Insecto, de color amarillo rojizo y negro, que vive en colmenas y produce cera y miel
Información morfológica	Las abejas salieron volando todas juntas de la colmena
Información sintáctica	Las abejas llegaron al parque volando

Figura 2: Ficha de vocabulario para la palabra *abeja* (Elaboración propia)

3) Elaboración de las preguntas que guiarán la lectura

Se elaborarán también preguntas de dos tipos: literales, sobre los eventos y acciones narradas; de reflexión, sobre las motivaciones y los objetivos detrás de las acciones de los personajes; y de enseñanza explícita de las palabras. Algunos ejemplos posibles son preguntas Q (construidas con palabras como *qué*, *quién*, *cuándo*, etc.), preguntas que pidan al niño elaborar descripciones o explicaciones a partir de las imágenes del cuento, preguntas que inciten elaboraciones o expansiones del lenguaje infantil (preguntas que inviten al niño a completar oraciones y, a la vez, modelen su producción con el objetivo de que imite; y preguntas en las que se den definiciones de palabras y se pregunte al niño a cuáles se hace referencia) ente otros.

342

4) Programación de la lectura, la relectura y el recuento por parte de los niños

Antes de iniciar la lectura dialógica o compartida, se deben activar los conocimientos previos que los niños puedan tener sobre el tema que se abordará en la narración. A conti-

nuación, se presenta el cuento a partir de su título, algunas de las imágenes, los personajes, etc. En este momento estamos ya empezando con la lectura del cuento, introduciendo a los niños poco a poco en el universo de la narración.

La primera lectura del cuento debe ser hecha por la maestra, procurando evitar las interrupciones y con un ritmo de lectura pausado, que permita a los niños seguir adecuadamente el desarrollo de los acontecimientos y, además, ir captando las palabras que conforman el discurso presentado. Una adecuada entonación y fluidez contribuirá a mantener a los niños atentos e involucrados, además de que podemos aprovecharlas para destacar las palabras que nos interesan especialmente en la sesión.

La segunda lectura intercalará en la narración ciertas pausas con el objetivo de formular las preguntas previstas en el momento de la planificación y, también, para enseñar explícita e implícitamente el vocabulario elegido —aprovechando los materiales complementarios elaborados, como las fichas de doble faz presentadas más atrás—. Luego de esto, puede pedirse a los niños que hagan un recuento de la historia, en la medida en que su nivel cognitivo y lingüístico lo permita. La maestra puede apoyar el recuento con preguntas como las siguientes: ¿cómo empieza la historia?, ¿qué pasó después?, ¿por qué?, etc.

Como se ve, la lectura dialógica supone una actividad altamente planificada orientada a facilitar el aprendizaje de vocabulario nuevo en los niños a partir de una narración estructurada que aprovecha al máximo la situación de contar cuentos. Las palabras objetivo son introducidas en el contexto de la narración, enfatizadas para que los niños les presten

especial atención, y se vuelve sobre ellas también en el momento de la segunda lectura, ya con el apoyo de preguntas y demás estrategias que involucran la presentación de las palabras con sus sinónimos, variantes morfológicas, etc.

2.5. Retroalimentación obtenida de las maestras participantes

Una vez acabados los talleres, se pidió a las maestras participantes que respondieran una breve encuesta anónima. 43 respondieron la encuesta.

En relación con el nivel de satisfacción con los contenidos, 38 de las maestras participantes expresaron estar muy satisfechas y 5 expresaron estar simplemente satisfechas. Con relación a la metodología empleada para el dictado de los talleres, las cifras se mantienen casi iguales: 39 expresaron estar muy satisfechas con ella y 4, satisfechas. Sobre los tiempos otorgados a cada tema y actividad, 40 se manifestaron muy satisfechas y 3, satisfechas. Finalmente, las 43 maestras encuestadas sostuvieron que lo aprendido en el taller les resultará muy útil en su actividad profesional.

Con respecto a la pregunta sobre los temas que desearían ver en un próximo taller, observamos los siguientes resultados: 13 quisieran trabajar más temas relacionados con el trabajo con cuentos en el aula; 7, temas de ciencia y medio ambiente; 6 problemas del lenguaje; 5, expresión verbal; 4, habilidades psicomotoras; y 8 quisieran trabajar otros temas o con niños de otras edades.

Así, podemos observar que, en general, las maestras se muestran satisfechas con los talleres recibidos, tanto en cuanto a los temas trabajados como a la metodología empleada y la

distribución del tiempo. Se trata de una dinámica de trabajo que sería interesante replicar con ellas también con el objetivo de brindar herramientas o estrategias en otros temas como los recogidos a través de la encuesta respondida.

3. Reflexiones finales

A lo largo del siglo XXI, el concepto de responsabilidad social se ha ido modificando. Si bien hasta fines del siglo XX se entendía que la universidad tenía un rol social, este se asociaba principalmente con la caridad (por ejemplo, las colectas universitarias) o con campañas educativas o sociales que se pensaba beneficiaban únicamente a los recipientes de las mismas. Es decir, la universidad compartía sus conocimientos y sus recursos con poblaciones vulnerables en beneficio de estas últimas. Actualmente, el concepto de responsabilidad social universitaria implica, más bien, el diseño de proyectos académicos que se entiende enriquecen tanto a los receptores de los mismos como a la universidad, sus profesores y estudiantes. Se establece, pues, una relación de mutuo beneficio para los involucrados, muy distinta de lo meramente asistencial.

Es dentro de esta nueva visión de la responsabilidad social que se enmarca nuestro proyecto, entendiéndolo no como una ayuda vertical o unilateral de docentes del Departamento de Humanidades, sino como una oportunidad para consolidar un espacio de interacción y aprendizaje mutuo entre docentes de educación inicial, y profesores y estudiantes de la universidad, dos esferas que, lamentablemente, han permanecido históricamente ajenas.

Lamentablemente, no ha habido esfuerzos sistemáticos por consolidar espacios de trabajo conjunto y colaborativo entre maestras de inicial, por un lado, y docentes y estudiantes de

la universidad, por otro. Pensar que el trabajo de las maestras de preescolar es ajeno al mundo académico es limitante. Ello ha evitado que exista un verdadero diálogo y retroalimentación entre las investigaciones que realiza el Departamento de Humanidades (en las áreas de lingüística o educación) o el de Educación, y el trabajo práctico y cotidiano de enseñanza que realizan las maestras. Nuestro proyecto ha buscado un acercamiento entre la PUCP y las escuelas participantes. Ha sido un acercamiento provechoso pensado como un diálogo horizontal entre el “nosotros” académico y las maestras, con la finalidad de compartir conocimientos y técnicas desarrolladas en el mundo universitario (materiales educativos, por ejemplo) pero atentos a retroalimentarnos a partir de la experiencia de las maestras.

Este primer acercamiento, centrado en técnicas y materiales orientados a fortalecer el desarrollo lingüístico temprano, requiere, en un futuro próximo, de nuevos talleres y mayor participación de docentes que incluyan materiales y técnicas útiles para el trabajo en aula también de otras temáticas o el desarrollo de otras capacidades. Estos nuevos talleres deben pensarse tanto desde las inquietudes de la universidad como desde las necesidades planteadas por las propias maestras, protagonistas en el proceso de aprendizaje temprano de los niños peruanos, en atención a lo que ellas consideran pueda resultar más beneficioso para su quehacer cotidiano en el aula. Es necesario, también, un seguimiento en tiempos más largos, que permita consolidar las técnicas compartidas y medir el alcance de las mismas en el desarrollo y aprendizaje infantil.

A pesar de las limitaciones propias de un proyecto de corta duración como el nuestro, consideramos que el enriqueci-

miento ha sido mutuo y los alcances positivos. Se ha fortalecido la interrelación escuela-universidad. Se ha propuesto formas novedosas de enseñar y aprender, con el uso de materiales educativos accesibles a los niños y las escuelas públicas del país. Nosotros, los docentes y estudiantes participantes del proyecto hemos podido comprender mejor la realidad de la educación pública, sus carencias y los esfuerzos de las maestras por sobrellevar las mismas. Así mismo, hemos podido vislumbrar de forma más clara la directa y compleja relación entre la realidad socioeconómica y el aprendizaje en nuestro país.

Recibido: 8 de diciembre de 2017

Aprobado: 25 de marzo de 2018

Bibliografía

CANET-JURIC, L., BURIN, D., Andrés, M. y URQUIJO, (2013) Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(39), 996-1005. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.138221>

CUETO, S., MIRANDA, A., LEÓN, y VÁSQUEZ, M. C. (2017) Trayectorias educativas en el Perú: desde la infancia hasta la adultez temprana. *Análisis y propuestas*, 36. Recuperado de: <http://www.ninosdelmilenio.org/publicaciones/trayectorias-educativas-en-el-peru-desde-la-infancia-hasta-la-aduldez-temprana/>

DANEMAN, M. (1988) Word knowledge and reading skills. Daneman, M., MacKinnon, G., Waller, T. G. (Eds.). *Reading research: Advances in theory and practice*. San Diego: Academic, 145-175.

- DE JONG, P. F., & VAN DER LEIJ, A.
(2002) Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific studies of Reading*, 6(1), 51-77.
- DUNCAN, G. J., DOWSETT, C. J., CLAESSENS, A., MAGNUSON, K., HUSTON, A. C., KLEBANOV, P. & SEXTON, H.
(2007) School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- DUNCAN, G. J.
(2011) The importance of kindergarten-entry academic skills. *The pre-K debates: Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- FLORIT, E., & LEVORATO, M. C.
(2012) A Longitudinal Study on Listening Text Comprehension and Receptive Vocabulary in Preschoolers. *Rivista di psicolinguistica applicata*, 12(1/2), 65-80.
- FREEBODY, P., & ANDERSON, R. C.
(1983) Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading research quarterly*, 277-294.
- JUNYENT, A.
2015 *Identificación de predictores del desempeño en la comprensión de textos orales y escritos*. [online] Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social - Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú - Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: http://cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/junyent_predictorescompresionlectora_informe.pdf
- MARULIS, L. M., y NEUMAN, S. B.
(2010) The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.

- MORALES, S.
(2009) *Socio-cultural variables and Reading literacy acquisition in Lima, Perú* (Tesis doctoral). Universidad de Nijmegen: Nijmegen.
- MORALES, S.
(2011) Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 96-129.
- OAKHILL, J. V., & CAIN, K.
(2012) The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121.
- POWELL, D. R. y DIAMOND, E. K.
(2012) Promoting Early Literacy and Language Development. Pianta, R. C. (Ed.). *Handbook of Early Childhood Education*. Nueva York: Guilford Press.
- ROTH, F. P., SPEECE, D. L., & COOPER, D. H.
(2002) A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- SNOW, C. E., & UCCELLI, P.
(2009) The challenge of academic language. *The Cambridge handbook of literacy*, 112-133.
- STRASSER, K., LARRAÍN, A., LÓPEZ DE LÉRIDA, S., & LISSI, M. R.
(2010) La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psykebe*, 19(1), 75-87.
- VERDISCO, A., Cueto, S., THOMPSON, J. y NEUSCHMIDT, O.
(2015) *Urgencia y posibilidad. Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países latinoamericanos*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4488>

VILLALONGA PENNA, M. M., PADILLA SABATÉ, C., & BURIN, D.

(2014) Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274.

WASIK, B. H. y NEWMAN, B. A.

(2009) Teaching and learning to read. Barbarin, O. A., y Wasik, B. H. (Eds.). *Handbook of child development and early education: Research to practice*. Guilford Press.