

Artículo

02 ¿Cómo logramos que niñas y niños se beneficien de los cursos de formación profesional?





¿Cómo logramos que niñas y niños se beneficien de los cursos de formación profesional?

Susana Mendive Criado¹

Resumen

Se presenta una reflexión basada en dos principios de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano para relevar tanto la importancia de los procesos de interacción de calidad como el aseguramiento de condiciones para que todos los niños y niñas, en sus diferencias individuales, logren beneficiarse de dichos procesos. Para ello se destaca lo fundamental que resulta intencionar en los cursos de formación profesional la creación de dispositivos que permitan que los equipos pedagógicos monitoreen su propia práctica y favorezcan la reflexión pedagógica en comunidades de aprendizaje.

Palabras clave:

INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE CALIDAD, PERSISTENCIA, DESARROLLO INFANTIL, FORMACIÓN PROFESIONAL, COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

¹ Psicóloga y Doctora en Psicología, Profesora asociada, Facultad de Educación UC, smendive@uc.cl.

Introducción

La participación *online* de educadoras y técnicas en Educación Parvularia en instancias de formación continua se ha incrementado a consecuencia de la pandemia. Este fenómeno constituye una importante oportunidad para lograr más justicia en la distribución del saber. Sin embargo, quiero poner el acento en que esa expectativa se logra no sólo con distribuir el *saber* o *saber-hacer*, sino con la posibilidad de asegurar un *recordar-hacer*.

La tesis que quiero desarrollar en este ensayo es que los cursos de formación inicial y continua para educadoras y asistentes de párvulos –así como el seguimiento que los equipos directivos hacen a sus equipos pedagógicos y las intervenciones que buscan mejorar las interacciones pedagógicas de calidad en las aulas– requieren trasladar el foco desde lograr que los participantes alcancen un *saber* y *saber-hacer* a que consigan *recordar-hacer* o implementar de manera sistemática el nuevo saber.

Gracias a la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), sabemos que el ambiente que rodea a los niños y niñas influye en su desarrollo a través de las interacciones que adultos significativos sostienen con ellos en forma *reiterada* y *sostenida* en el tiempo. Otra forma de decir esto es que, si en las aulas de Educación Parvularia queremos potenciar el desarrollo de nuestros niños y niñas, no basta con saber qué interacciones son importantes, ni con identificarlas, ni con implementarlas en forma aislada, sino que necesitamos recordar implementarlas con regularidad y reflexionar pedagógicamente en torno a esta implementación para así asegurar *persistencia* en los procesos de *interacción de calidad*.

Ahora bien, la posibilidad de recordar implementar lo que se aprende en instancias de formación continua no es sólo resorte de las educadoras y técnicas. Se requiere que las instancias de formación tengan en su diseño ejercicios prácticos, evaluaciones de aprendizaje o instrumentos que faciliten el automonitoreo de la propia implementación de los equipos de aula, con el propósito de asegurar persistencia de las interacciones de calidad. Igualmente, se requiere que los equipos directivos favorezcan y releven la importancia de esta expectativa de persistencia.

Estos postulados teóricos se confirman en estudios realizados en Chile y el extranjero. Por un lado, se ha encontrado que sólo aquellos espacios educativos que alcanzan un alto nivel de calidad instruccional logran compensar los efectos negativos de las condiciones de riesgo o la baja estimulación en el hogar sobre el desarrollo infantil inicial (Buckingham, et al., 2014; McCartney, Dearing, Taylor, & Bub, 2007; Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013). En escuelas municipales chilenas que atienden familias de bajos recursos económicos, la situación es preocupante. Por ejemplo, la experiencia del programa de desarrollo profesional docente de mayor escala con una evaluación rigurosa de impacto desarrollada en Chile en el nivel parvulario, ha sido el proyecto denominado Un Buen Comienzo (UBC). Dicho programa implementado en escuelas públicas de municipios de bajos ingresos, que utilizó una modalidad de desarrollo profesional docente basada en cursos de capacitación y acompañamiento en aula de facilitadores pares, logró impactar la calidad instruccional, especialmente al término del primer año y, en menor medida, del segundo. Sin embargo, no logró impacto en ninguna medida de desarrollo socioemocional ni de lenguaje de los niños y niñas (Yoshikawa et al., 2015). Un estudio posterior de las dinámicas de cambio observadas tanto en el grupo que recibió la intervención como en el grupo de comparación, muestra que la mayoría de los 85 equipos pedagógicos de prekínder de ambos grupos mantuvo un nivel bajo de calidad instruccional, organización del ambiente y apoyo emocional entre



inicio y fin de año. Incluso las aulas de esa muestra que no recibieron el programa de desarrollo profesional mostraron una disminución significativa de la calidad del apoyo emocional a lo largo del año escolar (Torres, Narea, & Mendive, 2021). Además, un estudio de implementación de dicho programa permitió comprender que el tiempo destinado por las educadoras a los tópicos de lenguaje enseñados en el programa, si bien aumentaron significativamente en el grupo intervenido, era aún muy bajo para lograr impactar en el lenguaje de los niños. Se encontró que el tiempo total destinado a tópicos necesarios para fomentar el lenguaje oral y el inicio del lenguaje escrito de los párvulos –lectura compartida de textos, trabajo explícito en vocabulario, comprensión oral, escritura emergente y conocimiento de lo impreso– era solamente un equivalente a 10 minutos de la jornada diaria, en promedio. Otro hallazgo interesante fue que cuando los niños estuvieron expuestos a mayor tiempo instruccional en los tópicos mencionados en forma acumulativa durante el Primer y Segundo Nivel de Transición



(NT1 y NT2),² lograron mayor desarrollo tanto en conocimiento de letras y palabras como en habilidades de pre-escritura a fines de NT2 (Mendive, Weiland, Yoshikawa, & Snow, 2016). Por ello, se ha encontrado que la implementación de un currículo y acompañamiento en aula de un profesional par –denominado *coaching*– ha mostrado mayores efectos que experiencias de cursos aislados (Wilson et al., 2013).

La misma Teoría Bioecológica citada nos lleva un paso más allá. Los procesos de interacción de calidad ofrecidos de manera sistemática tampoco son la única vía por la cual podemos explicar cuánto logran avanzar los párvulos en su desarrollo. Esto, porque dichos *procesos de interacción impactan de manera diferente de acuerdo a las características de los niños y niñas*.

Seguramente las educadoras y técnicas lectoras de este artículo pueden dar fe de que en un aula existe una diversidad de formas que tienen los niños y niñas de reaccionar a los procesos de interacción desplegados. Por ejemplo, si se lee un libro en voz alta, un grupo de párvulos logrará mantener su atención la mayor parte de la historia, mientras que otros niños tenderán a distraerse fácilmente; o bien, habrá párvulos que serán proclives a responder más a las preguntas e intervenciones de las educadoras que otros, quizás más tímidos o con menor lenguaje expresivo y, por lo tanto, este grupo tendrá más oportunidades de poner en práctica su habla y de recibir respuestas más extendida por parte de su equipo pedagógico, motores clave para el desarrollo del lenguaje oral (Gilkerson et al., 2018). También podemos encontrar en un aula a párvulos que ya tienen mayor desarrollo de su vocabulario que otros pares, y los primeros podrían beneficiarse más de explicaciones del significado de palabras de baja frecuencia que aparecen en dicho libro, tal como fue encontrado en otro trabajo de colegas investigadoras (Larraín, Strasser, y Lissi, 2012). Esto nos demuestra que no basta con implementar los procesos de interacción, sino que, junto con ello, se necesita integrar herramientas de organización del ambiente del aula como trabajar en grupos pequeños, para así asegurarnos de *que todas y todos los niños participen activamente de los procesos de interacción pedagógica de calidad*.

Una metáfora que puede ilustrar este postulado es que si lanzamos un puñado de semillas de maravilla al viento –proceso clave para cultivar girasoles– no todas las semillas llegarán a transformarse en esas radiantes flores que Vincent van Gogh pintaba cuando experimentaba felicidad. Esto, porque cada semilla requiere un equilibrio de nutrientes químicos, de tierra fértil, de agua, que no siempre llega a todas por igual. Asimismo, un proceso de interacción de calidad requiere *asegurar condiciones de tiempo, materiales y espacio para que todos los niños y niñas se nutran de él*.


En línea con lo anterior, una intervención chilena se propuso incrementar interacciones de calidad en aula en niveles medios que favorecieran el lenguaje de los niños, a través de un dispositivo de bajo costo en dinero y tiempo para los equipos pedagógicos que eliminaba el tiempo de capacitación de dichas prácticas. El dispositivo fue una lista de cotejo de automonitoreo que, al completarse al menos dos veces a la semana, ayudaba a los equipos pedagógicos a recordar implementar las prácticas pedagógicas deseadas y además cotejar que efectivamente cada uno de los niños y niñas en particular participó de dicho proceso. Un estudio que probó el poder de este dispositivo para incrementar la estimulación lingüística en aulas mostró, en una jornada normal grabada, que el grupo que utilizó la lista de cotejo de automonitoreo leyó libros y explicó el significado de palabras con mayor frecuencia (dos de las seis interacciones recordadas en la lista de cotejo) que el grupo que no utilizó dicha lista. Igualmente, del

2 Equivalentes a Prekínder y Kinder.



total de seis meses, la cantidad de veces que un niño recibió la interacción propuesta en la lista de cotejo predijo su nivel de vocabulario receptivo al fin de la intervención (Strasser, Mendive, Vergara, & Darricades, 2018).

Conclusión

En conclusión, esta reflexión no pretende dirigirse sólo a las educadoras, técnicas en párvulos y directoras que afortunadamente están presentes en los jardines infantiles de Chile. También está destinada a colegas del mundo de la academia que diseñan y evalúan intervenciones y a quienes son parte de la oferta formativa inicial y continua de equipos de Educación Parvularia. Podemos decir que una barrera importante para implementar las interacciones de calidad en muchos casos no es la falta de *saber* que generamos desde el mundo académico y que difundimos a través de la labor de formación inicial y continua, sino la falta de dispositivos o condiciones que permitan *recordar-hacer* aquello que potencia el desarrollo de los niños. Este tipo de dispositivos puede constituir un instrumento que además fomente la reflexión pedagógica en *comunidades de aprendizaje*, al ofrecer una especie de lentes para reflexionar la propia práctica o de las colegas y comprender qué condiciones o factores se pueden modificar para continuar en un ciclo de mejora. 

Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In R. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed.): Vol 1, Theoretical models of human development (pp. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, *66*(4), 428-446. doi:10.1080/00131911.2013.795129.

Burchinal, M., & Willoughby, M. (2013). IV. Poverty and associated social risks: Toward a cumulative risk framework. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *78*(5), 53-65.

Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., & Vohr, B. (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, *142*(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4276>.

Larraín, A., Strasser, K., & Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, *33*(3), 379–383. <https://doi.org/10.1174/021093912803758165>.

McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. a, & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(5-6), 411–426. doi:10.1016/j.appdev.2007.06.010.

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*(1), 130–145. <https://doi.org/10.1037/edu0000047>.

Strasser, K., Mendive, S., Vergara, D., & Darricades, M. (2018). Efficacy of a Self-Monitoring Tool for Improving the Quality of the Language Environment in the Preschool Classroom. *Early Education and Development*, *29*(1), 104–124. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287992>.

Torres, E., Narea, M., & Mendive, S. (2021). Change in early childhood classroom interaction quality after a professional development programme (Cambio en la calidad de las interacciones pedagógicas en Educación Infantil tras un programa de desarrollo profesional). *Journal for the Study of Education and Development*, *00*(00), 1–24. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1972699>.



Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. E. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 858–873. doi:10.1016/j.ecresq.2013.08.002.

Wilson, S. J., Dickinson, D. K., & Rowe, D. W. (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*(3), 578-592.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Clara Barata, M., Weiland, C., Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology, 51*(3), 309–322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>.