



*Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

Diseño y aplicación de un programa de estimulación lingüístico – cognitivo para incrementar el desarrollo del lenguaje oral tardío en escolares de 1° a 4° básico de escuelas municipales vulnerables.

Investigador Principal: Carlos Ramos Morales
Equipo de investigación: Georgina García Escala
Nina Crespo Allende
Pedro Alfaro Faccio

Institución Adjudicataria: Universidad de La Serena
Proyecto FONIDE N°: 410990

Enero, 2011

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP.
Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

**FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Cuarto Concurso FONIDE - 2009**

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: marzo 2010

Término del Proyecto: diciembre 2010

Equipo Investigación: Carlos Ramos Morales, Georgina García Escala, Nina Crespo Allende,
Pedro Alfaro Faccio

Monto adjudicado por FONIDE: \$ 16.630.000

Presupuesto total del proyecto: \$ 17.380.000

Incorporación o no de enfoque de género: No explícitamente

Comentaristas del proyecto: Sonia Jonquera, Marisol Velásquez

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005.
E-mail: fonide@mineduc.cl

Diseño y aplicación de un programa de estimulación lingüístico – cognitivo para incrementar el desarrollo del lenguaje oral tardío en escolares de 1° a 4° básico de escuelas municipales vulnerables.

Abstract:

El desarrollo oral durante la edad escolar es un hito significativo de la competencia lingüística y posee una importancia capital en la adquisición de la lengua escrita y en el aprendizaje escolar (Nippold, 1998, Puyuelo y Rondal, 2003). Sin embargo, los escolares de los estratos socioculturales vulnerables exhiben una lengua oral más restringida que repercute en su proceso de escolarización y adquisición del saber letrado. A partir de allí, el propósito de este informe es dar cuenta del proyecto de investigación N° 410990 (FONIDE - Ministerio de Educación), cuyo objetivo es estimular las habilidades subyacentes a la lengua oral tardía: conciencia metapragmática, razonamiento analógico verbal y teoría de la mente. Asimismo, interesa informar acerca de los resultados obtenidos por dicho programa, al ser aplicado a una muestra niños de 1° a 4° año básico que asisten a tres escuelas municipales vulnerables de la ciudad de La Serena. Respecto de la conciencia metapragmática, según Gombert (1992) se refiere a un saber acerca de las relaciones entre contexto y mensaje lingüístico, así como a la conciencia y autocontrol de la comprensión y producción oral. En cuanto al razonamiento analógico verbal -componente central de la cognición humana- (Goswami, 1992) éste permite establecer similitudes entre diferentes dominios para solucionar un problema nuevo. Así, en este proceso se recurre a información conocida y se transfiere a una nueva situación (Holyoak y Thagard, 1995; Vosniadou y Ortony, 1975). Finalmente, la teoría de la mente es definida como la capacidad cognitiva para inferir los estados mentales de otras personas y comprender la propia conducta en términos de estados mentales como creer, pensar o imaginar (Gopnik y Meltzoff, 1997). Además, la teoría de la mente es el mecanismo básico que subyace a la capacidad de los seres humanos para funcionar en complejas redes de interacción social, como aquellas implicadas en aprender y enseñar (Wellman y Lagattuta, 2004).

El diseño del estudio es cuasiexperimental. En cada una de las tres escuelas se estableció un grupo experimental y un grupo control para cada curso de 1° a 4° año básico. En las instancias de pretest y postest se midió a los niños a través de técnicas de observación personal-directa. El programa de estimulación fue aplicado por los docentes de aula al grupo experimental con una frecuencia de tres clases semanales.

Los resultados muestran que los escolares del grupo experimental que fueron sometidos al programa de estimulación lingüístico-cognitivo evidencian un aumento significativo en la comprensión oral de significados implícitos en comparación con los escolares del grupo control.

Palabras claves: oralidad tardía, conciencia metapragmática, teoría de la mente, razonamiento analógico verbal, rendimiento escolar, comprensión de implícitos

1. Contextualización/antecedentes:

El lenguaje oral tardío constituye una parte del desarrollo lingüístico que surge a partir de los 6 años de edad. Implica un refinamiento y sofisticación de la comprensión y producción del lenguaje oral que, a su vez, facilita el proceso de alfabetización y escolarización, pues esta modalidad lingüística constituye la base de los intercambios comunicativos dentro del aula.

Ahora bien, en el plano de la educación formal, en Chile, los escolares que asisten a escuelas municipales y que socioeconómicamente pertenecen a estratos más vulnerables, han tenido un menor rendimiento escolar, tanto en el subsector de lenguaje y comunicación como en los demás subsectores de aprendizaje. Una de las teorías que explica este fenómeno indica que se relaciona con el hecho de que estos escolares tienen un manejo restringido de la lengua oral (Bernstein, 1998, 1989) y que –a nuestro parecer- interfiere en el desarrollo oral tardío y en el refinamiento de la lengua como vehículo de aprendizaje en los ambientes educativos formales. Para contrarrestar esta situación, los currícula del MINEDUC presentan contenidos directamente relacionados con la estimulación de la oralidad, a través de conceptos, procedimientos y actitudes que son desarrollados por los docentes en la sala de clases. Sin embargo, es necesario ir más allá: diversas investigaciones indican que -a la base de la oralidad tardía- es posible identificar tres habilidades subyacentes: la conciencia metapragmática, el razonamiento analógico verbal y la teoría de la mente (Crespo, Benítez y Ramos, 2005).

A partir de estos antecedentes, es posible afirmar que una propuesta de intervención que estimule estas tres habilidades puede ser una herramienta útil para el desarrollo de la oralidad tardía y del aprendizaje en el aula. En este sentido, es necesario proponer un plan que no solamente esté destinado al desarrollo de las habilidades en los escolares, sino también a su comprensión y puesta en práctica por parte de los docentes.

2. Preguntas de investigación:

La investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas esenciales:

- ¿Es posible incrementar la comprensión oral de significados implícitos o no literales en escolares de 1° a 4° año básico que asisten a escuelas municipales vulnerables, mediante un programa de estimulación lingüístico-cognitivo?
- ¿Qué diferencias estadísticamente significativas existen en la comprensión oral de significados implícitos o no literales en escolares de 1° a 4° año básico de escuelas municipales vulnerables que son sometidos a un programa de estimulación lingüístico-cognitivo y escolares de los mismos niveles y escuelas que no son sometidos al programa?
- ¿Qué efectos particulares tiene la estimulación de la conciencia metapragmática, el razonamiento analógico verbal y la teoría de la mente en la comprensión oral de significados implícitos o no literales en escolares de de 1° a 4° año básico?

3. Metodología

3.1. Hipótesis y objetivos

▪ Hipótesis:

Los escolares de primero a cuarto año básico que asisten a escuelas municipales vulnerables y que son sometidos a un programa de estimulación lingüístico-cognitivo tienen logros estadísticamente significativos en la comprensión oral de significados implícitos o no literales en comparación con aquellos escolares que no son sometidos a este programa.

▪ Objetivos:

Objetivos generales:

- a) Incrementar la comprensión oral de significados implícitos o no literales en escolares que cursan de 1° a 4° año básico en escuelas municipales de sectores vulnerables, mediante un programa de estimulación de las habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen a su desarrollo.
- b) Facilitar el desarrollo del lenguaje oral tardío de manera más efectiva para incrementar la comprensión oral inferencial y hacer uso de la lengua de forma descontextualizada en escolares de 1° a 4° año básico que asisten a escuelas municipales vulnerables.

Objetivos específicos:

- a) Medir en pre y post test el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales tardías (comprensión oral de significados implícitos o no literales) en alumnos de 1° a 4° año básico de escuelas municipales vulnerables, en un grupo experimental y uno de control.
- b) Medir en pre y post test el nivel de desarrollo de la conciencia metapragmática, el razonamiento analógico verbal y la teoría de la mente en alumnos de 1° a 4° año básico de escuelas municipales vulnerables, en un grupo experimental y uno de control.
- c) Diseñar y aplicar un programa de estimulación lingüístico-cognitiva (conciencia metapragmática, razonamiento analógico verbal y teoría de la mente) en el grupo experimental.
- d) Familiarizar a los docentes con conceptos y metodologías que apunten al desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen a la oralidad tardía.
- e) Comparar los resultados de los grupos experimental y control en conciencia metapragmática, teoría de la mente y razonamiento analógico verbal y la comprensión oral de significados implícitos o no literales.

3.2 Diseño metodológico

El diseño del estudio es cuasiexperimental, de tipo pre-post con un solo grupo (León y Montero, 2003), donde se realizan mediciones antes y después de la aplicación del programa de estimulación de lingüístico-cognitivo a los escolares, para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas subyacentes de la oralidad tardía. La muestra fue dirigida y estuvo compuesta por

escolares de 1° a 4° año básico de escuelas en condiciones de vulnerabilidad, pertenecientes a la comuna de La Serena. La recolección de información se realizó a través de técnicas de observación personal – directa.

Para el presente estudio, se han utilizado variables del tipo nominal, en particular, variables aleatorias binomiales (y multinomiales). Para las primeras, considerando el peor escenario (es decir, cuando la proporción de éxitos = proporción de fracasos = 0.5), un error relativo del 10%, y una significancia del 5%, el tamaño mínimo de muestra es de n=385 (y considerando que la relación n/N tiende a cero, es decir, que el tamaño de la población es suficientemente grande).

Para el caso de variables multinomiales, con el mismo nivel de significancia y con un tamaño de error absoluto del 5%, se requirió un tamaño mínimo de muestra 385 sujetos. Si el error absoluto que estamos dispuestos a asumir en las proporciones multinomiales asciende a un 7%, el tamaño mínimo de muestra disminuyó a 260 sujetos. Este tamaño de muestra correspondería para el caso de la variable binomial, a un escenario con error relativo del 12%.

Tamaños de muestra para variables binomiales

		Error de tipo I (a)					
		5%	6%	7%	8%	9%	10%
Error relativo	5%	1.537	1.415	1.314	1.226	1.150	1.083
	6%	1.068	983	912	852	799	752
	7%	784	722	671	626	587	553
	8%	601	553	513	479	450	423
	9%	475	437	406	379	355	335
	10%	385	354	329	307	288	271
	11%	318	293	272	254	238	224
	12%	267	246	228	213	200	188

En este contexto, para el presente estudio, se planteó un tamaño de muestra aproximada de 385 sujetos (193 grupo experimental y 193 grupo control).

El estudio se realizó en tres escuelas de la ciudad de La Serena. En cada escuela ha habido un grupo experimental y un grupo control para cada curso de 1° a 4° año básico.

3.3 Criterios de selección de la muestra, características de los docentes y establecimientos

El diseño de este proyecto es cuasiexperimental sobre todo porque trabajó con una muestra intencionada no al azar. Se buscaron escuelas urbanas a las que asistieran niños con vulnerabilidad social (escuelas tipo B de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación) y, que además permitieran la accesibilidad y que sus docentes estuvieran dispuestos a participar en el proyecto.

Así se seleccionaron tres escuelas pertenecientes a la Corporación Gabriel González Videla de la Municipalidad de La Serena. Estos establecimientos están ubicados en la zona urbana de la ciudad de La Serena. Entre el 27.51 y 57.5 % de la población escolar de 4° básico (2008) se encuentra en condiciones de vulnerabilidad social, tienen una matrícula promedio de 927 alumnos, brindan servicio educativo desde kinder hasta octavo año básico.

Resultados de las pruebas SIMCE 2008 – 4° básico:

Establecimiento	LENG	MAT	COM
Escuela 1	257	232	241
Escuela 2	286	270	262
Escuela 3	264	246	250
Promedio	269	249	251

Resultados de las pruebas SIMCE 2007 – 8° básico:

Establecimiento	LENG	MAT	COM
Escuela 1	243	251	250
Escuela 2	254	248	259
Escuela 3	255	248	259
Promedio	250	249	256

En el marco de la Ley de Subvención Preferencial (SEP) La escuela 1 y 2 Japón tienen la categoría de emergentes y la escuela 3, la de autónomo.

Características de los profesores según Evaluación Docente 2008:

Establecimiento	Nivel Básico	Nivel Competente	Nivel Destacado
Escuela 1	2	11	1
Escuela 2	4	15	1
Escuela 3	4	7	1

Los profesores de los tres establecimientos tienen en promedio 10 años de experiencia docente y todos han asistido a cursos de apropiación curricular en diversos subsectores curriculares.

3.4 Instrumentos de recolección de información

La información en esta investigación se relevó en dos niveles: midiendo las habilidades de los alumnos involucrados en pretest y posttest para ver la efectividad de la intervención y a nivel de los profesores participantes a quienes se les pidió que evaluaran tanto el programa como su eficacia en los escolares

a) Recolección de información de los escolares

Cada una de las variables en intervención -conciencia metapragmática, teoría de la mente y razonamiento analógico verbal- y comprensión de significados implícitos o no literales son medidas en pre y post test a través de cuatro instrumentos elaborados en el marco de proyectos FONDECYT en los que han participado el equipo de investigadores. Todos estos instrumentos contienen entre 40 y 50 ítems, tienen un formato multimedial y se aplican de manera individual. Estos instrumentos fueron elegidos por tres motivos. Por una parte, las características de los sujetos estudiados (niños y niñas entre los 6 y los 9 años) ya que, sobre todo en el grupo de edad más pequeño, con dicho apoyo audiovisual se minimiza el esfuerzo atencional y representacional. Se consideró que, si se les exigía inferir los significados indirectos a partir de láminas o información lingüística oral, la tarea sería más dificultosa y no reflejaría la comprensión que ellos normalmente manifiestan en su vida cotidiana. La idea era observar su capacidad de comprender significados indirectos y no de evaluar cómo respondían a las dificultades planteadas por el instrumento. Por otra parte, todos estos instrumentos fueron

validados estadísticamente con niños chilenos lo que nos permite garantizar la fiabilidad de sus resultados. Finalmente, estos instrumentos han mostrado ser eficientes en otros estudios llevados a cabo en el marco de dos proyectos FONDECYT, en los cuales se observó los cambios que se producían en su puntaje de acuerdo a la edad de los sujetos, además se correlacionaron sus resultados con lectura, escritura y se aplicaron a poblaciones educativas con necesidades especiales: niños y niñas con trastorno de déficit atencional y, niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje, con la finalidad de enriquecer el perfil que se posee de estos sujetos y poder sugerir nuevas estrategias terapéuticas.

Los instrumentos son los siguientes:

- a) Prueba de *conciencia metapragmática* (CMP) de Nina Crespo, Pedro Alfaro y Denisse Pérez (2007). Esta prueba mide la conciencia metapragmática contiene tres tipos de tareas, en las cuales se les pide a los sujetos dar cuenta de desajustes evidentes entre contexto y mensaje lingüístico: referente ambiguo, instrucciones ambiguas y diálogo observado. La confiabilidad del instrumento, medida por el Alfa de Cronbach fue de 0,88 este dato se obtuvo en el año 2007 en el marco del Fondecyt regular 1070333 (Crespo, 2009) (Anexo 1).
- b) Prueba de *razonamiento analógico* verbal (RAV) de Georgina García (2007). Este instrumento mide las habilidades involucradas en el razonamiento analógico verbal, es de aplicación individual, contiene tareas de evaluación de analogías proporcionales de antonimia, sinonimia, atributivas, funcionales, metonimias e hiperonimias. Su confiabilidad fue calculada con dos coeficientes Alpha de Cronbach y Spearmann logrando una confiabilidad de 0,88 (García, 2009) (Anexo 2).
- c) Prueba de *teoría de la mente* (ToM) de Carlos Ramos (2007) mide las habilidades implicadas en la teoría de la mente, contiene cuatro tareas clásicas de evaluación de teoría de la mente: tres de falsas creencias de primer y segundo orden y una historia de persuasión. Las tareas de falsas creencias están relacionadas con la capacidad de los sujetos para atribuir falsas creencias a los demás, y la historia de persuasión, con la capacidad de los sujetos para comprender expresiones lingüísticas orales con el fin de convencer a los demás. La confiabilidad de este test fue medido a través del coeficiente de Alfa de Cronbach y resultó ser muy alta 0,89. (Anexo 3).
- d) Instrumento de medición de inferencias pragmáticas (IMIP) de Nina Crespo, Ricardo Benítez y Carlos Ramos (2005) mide la comprensión de actos de habla indirectos, frases hechas e ironía en la lengua oral. Durante el 2004, los resultados del IMIP fueron objeto de un estudio estadístico, en él se estableció que las dimensiones actos de habla, frases hechas e ironías, tenían un nivel de fiabilidad aceptable, pero no un ítem llamado presuposición que no lo logró y por ello sus reactivos fueron eliminados. Como el instrumento aún presentaba una validez baja en el 2005 se aplicó a los resultados un nuevo modelo no paramétrico de respuesta al ítem y con ello se logró determinar la unidimensionalidad de la escala a partir del criterio de monotonía simple. Por esto, se puede decir que las dimensiones de acto de habla indirecto, ironía y metáfora o frase hecha son unidimensionales, es decir, que los ítems se corresponden con el rasgo que se desea medir y -por ende- puede hablarse de validez de constructo. Estos datos no fueron publicados pero se encuentran registrados en los informes de avance 2004 y 2005 del FONDECYT 1040740 (Crespo y Cáceres 2006). (Anexo 4).

Entre el pretest y el postest ha transcurrido un período de 7 meses en el cual los niños participaron en las actividades de estimulación. Se considera que no es posible que haya habido un proceso de aprendizaje de las tareas de evaluación por tres razones: a) la extensión de los instrumentos; b) los niños desconocen qué resultados han obtenido en el pretest; y c)

hay un extenso período de tiempo entre la primera y última aplicación, en la cual los niños fueron sometidos a diversas actividades distintas de los ítems de las pruebas.

b) Recolección de información de los docentes:

Para recoger información de los docentes que participaron en la aplicación del Programa de Estimulación, se elaboraron dos rúbricas (Anexo 6). Estas rúbricas tenían dos propósitos. Una de ellas, está destinada a evaluar el diseño instruccional de cada sesión o clase en cuanto a formulación del objetivo de la sesión, el contenido, la estructura de la sesión o clase, la metodología, las actividades de aprendizaje y los materiales y recursos. La otra, está destinada a evaluar la estructura de la sesión o lo que comúnmente se conoce como plan de clase. Este aspecto tenía un particular interés debido a que se ha utilizado una metodología de enseñanza de la oralidad tardía basada en el enfoque enseñanza directa. Por lo tanto, los investigadores requerían recoger la valoración de los docentes en aspectos tales como: introducción a la problemática, la ejercitación en grupo curso, la ejercitación en grupos pequeños y la reflexión individual. Ambos instrumentos contienen tres criterios de valoración bien definidos: excelente, aceptable y necesita mejorar.

También cabe destacar que los docentes informaban en forma periódica acerca de la implementación del programa en los aspectos de diseño, desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

4. Marco teórico/conceptual

Los niños tienen numerosos y extraordinarios logros en su competencia lingüística durante los primeros 5 años de vida. Estos logros van desde la comunicación intencional prelingüística a sus primeras palabras y culmina hacia el final de los años preescolares en un léxico funcional y en una amplia gama de formas fonológicas, morfológicas y sintácticas que les permiten transmitir una amplia variedad de intenciones comunicativas. Sin embargo, a partir de la edad escolar esta competencia empieza a mostrar un mayor refinamiento y sofisticación. Nippold (1998, 2004) acuña el término "tardío" para este desarrollo que sufre el lenguaje infantil durante la edad escolar. La autora también señala que los cambios en el lenguaje que ocurren en este período han sido menos estudiados que los evidenciados durante el desarrollo inicial. Además, en esta etapa, el desarrollo lingüístico es más individualizado y está guiado por las aptitudes e intereses de cada sujeto. No obstante, conocer lo que sucede con el lenguaje en esta etapa de la vida humana permite entender más cabalmente qué implica adquirir el lenguaje oral, su relación con otras modalidades de lo lingüístico, como la lectura y la escritura, y la posible explicación de qué le ocurre a los niños y jóvenes que poseen un rendimiento insuficiente en el área del lenguaje durante la escolaridad.

Durante la adquisición del lenguaje oral tardío se desarrollan y refinan diversos aspectos del lenguaje: la sintaxis se vuelve más compleja y empieza a ser usada con una finalidad retórica más clara (Katzenberger, 2004). Es más, el análisis de la autora pareciera indicar que los escritores y hablantes complejizan de manera diferente la sintaxis de acuerdo al tipo de texto. Nippold (2004) indica que el vocabulario aumenta, se vuelve más abstracto y el léxico se reorganiza de una estructura más coordinada (perro-come) a una más de supraordinación (perro-animal). Asimismo, la autora señala que a medida que se internan en el sistema educativo nuestros niños y jóvenes adquieren la habilidad para cambiar el registro de acuerdo a la situación comunicativa. Este desarrollo parece estar guiado, según Berman (2004) por un principio fundamental: el paso de conocer una lengua logra una maestría en su dominio.

Ahora bien, específicamente durante el desarrollo oral tardío aparece la capacidad para comprender y producir expresiones con significados implícitos o no literales, relacionada con un dominio más sofisticado de la lengua oral, que permite el uso de actos de habla indirectos, expresiones metafóricas y expresiones irónicas, entre otras. El desarrollo de esta habilidad dependería de la adquisición por parte del niño de un concepto más complejo del lenguaje y de su uso (Wimmer y Gardner, 1993). Este nuevo saber está relacionado con los vínculos que el niño establece entre el lenguaje y el contexto extra o paralingüístico, es decir, su conocimiento metalingüístico o más específicamente metapragmático (Gombert, 1992). Al respecto, Nippold (1998) reconoce que lo metapragmático es concomitante al desarrollo tardío del lenguaje y Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999, 2002) lo relacionan con las estrategias interpretativas que usa el sujeto, las cuales son parte de su competencia figurativa. Sin embargo, el desarrollo metapragmático por sí solo no es capaz de explicar los logros del lenguaje que tiene el niño durante esta etapa tardía. Es necesario considerar, por ello, otras capacidades involucradas. Así, algunos aspectos más refinados de la comprensión y producción oral (como sería el caso de la ironía) se vinculan con factores metarrepresentacionales. De esta manera, Happé (1998), Sullivan, Winner y Hopfield (1995) y Colston y Gibbs (2002) sostienen que la comprensión de la ironía se ha atribuido a cambios concomitantes en la teoría de la mente. Finalmente, es indudable la relación que existe entre la comprensión de elementos metafóricos del lenguaje (refranes, frases hechas, giros, etc) y el pensamiento analógico, como lo señalan Vega Rodríguez (1998) y Rodríguez-Mena García (2001, 2006). Dicho de otro modo, es posible considerar que el desarrollo tardío del lenguaje oral necesita de estas tres habilidades: conciencia metapragmática, teoría de la mente y razonamiento analógico verbal.

Las investigaciones actuales confirman que existe una relación vital entre el desarrollo del lenguaje oral tardío y el aprendizaje de la lectura. Los niños que no desarrollan este tipo de lenguaje de alto nivel durante los primeros años escolares están menos preparados para las exigencias del lenguaje en los ambientes alfabetizados y están en riesgo de presentar dificultades para la adquisición de la lengua escrita y fracaso escolar en general (Catts, Fey, Tomblin, y Zhang, 2002; Kamhi y Catts, 2005). De este modo, el impacto que tiene este desarrollo en todos los aspectos del currículum escolar está directamente relacionado con la idea compleja de alfabetización, la que implica la posibilidad de manejar los registros y la información de la cultura alfabetizada. Puyuelo y Rondal (2003) y Ravid y Tolchinsky (2002) sostienen que el aprendizaje y la participación en una cultura letrada requieren el desarrollo de algunas capacidades subyacentes de la oralidad tardía. Sin embargo, la estimulación del desarrollo oral tardío en la instrucción formal presenta algunos inconvenientes. Por un lado, Kirkland y Patterson (2005) señalan que el lenguaje oral se ha relegado a un aprendizaje de carácter incidental debido a una preocupación central por el contenido y no por ayudar a los niños a construir su competencia lingüística. En nuestra realidad educativa, los actuales programas de estudio (Mineduc, 2003) contemplan objetivos fundamentales verticales, contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados, indicadores y actividades genéricas para el eje curricular Comunicación Oral. Por ejemplo, los alumnos deben lograr “escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan o leen, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionado a través de comentarios, preguntas y respuestas”. Estos propósitos son adecuados y forman parte del trabajo de aula, no obstante, todavía no se da una consideración explícita que apoye la construcción de aquellas habilidades de base sobre las cuales se desenvuelve la oralidad tardía. Cummins (1984) denomina a dicho requerimiento como capacidad académica lingüístico-cognitiva. Esta capacidad estaría compuesta por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos que son necesarios para procesar información lingüística descontextualizada. Para que los niños tengan resultados satisfactorios deberían tener un cierto nivel de desarrollo de la capacidad académica lingüístico-cognitiva. De esa forma, estarían en condiciones de utilizar y reproducir una amplia gama de formas y funciones lingüísticas para diferentes propósitos.

Nuestro programa propone, complementariamente al trabajo escolar sobre la habilidad oral, desarrollar de forma sistemática estas habilidades que permitan a los escolares desenvolver su potencial lingüístico oral. A continuación daremos una breve descripción de estas habilidades.

Las habilidades metapragmáticas se refieren a las actividades lingüísticas relacionadas con el uso del lenguaje (Gombert (1992). Pratt y Nesdale (1984) definen metapragmática como la conciencia o conocimiento que uno posee acerca de las relaciones existentes dentro del sistema lingüístico mismo y las relaciones entre el sistema lingüístico y el contexto en el cual se inserta el lenguaje cuando es utilizado oralmente. Gombert (1992) distingue dos etapas en el desarrollo metapragmático, ambas relacionadas con la edad y con la capacidad para monitorear las relaciones entre el sistema lingüístico en uso y el contexto en el que se utiliza. De esta manera, el autor habla de una etapa de conciencia epipragmática y otra de conciencia metapragmática. La conciencia epipragmática caracteriza la primera etapa de adquisición del lenguaje. En este momento, los niños adaptan sus propias producciones a las situaciones comunicativas y toman en cuenta los parámetros contextuales en su interpretación de los mensajes producidos por otros. Estas habilidades, más que mostrar una conciencia temprana de los aspectos pragmáticos del lenguaje, señalan la inhabilidad de los niños para separar el contexto de sus emisiones. Gombert (1992) señala que para los niños lo que es procesado es un todo inanalizable. No hay una conciencia que identifique los lazos existentes entre lo lingüístico y extralingüístico porque no hay ninguna distinción entre los dos. La conducta epipragmática se caracteriza por la naturaleza incidental de la adaptación del lenguaje al contexto. El procesamiento lingüístico pareciera producirse pieza por pieza (en forma literal) y se ajusta, si la situación requiere que el niño adopte una particular actitud. Desde el punto de vista de la comprensión, Gombert (1992) señala que para el niño pequeño el lenguaje es solamente uno de los elementos del contexto sin ningún estatus especial y que sus primeras acciones son interpretaciones de ese contexto, más que instancias, de lenguaje contextualizado.

El razonamiento analógico es un mecanismo central del desarrollo cognitivo que permite adquirir conocimientos y el desarrollo conceptual (Goswami, 1992) Desde el punto de vista verbal, está involucrado en el desarrollo del lenguaje oral, (Wolf y Gillespie, 1991; Masterson y Perry, 1999; Vosniadou y Ortony, 1995)), en el aprendizaje del lenguaje escrito (Goswami y East, 2000), en la resolución de problemas (Goswami, 1992), entre otros. El razonamiento analógico es un tipo de razonamiento que consiste en transferir parte de un dominio de conocimiento ya conocido a un dominio nuevo (González, 1997) o como señala Gentner (1983) transferir conocimiento desde una situación fuente a una situación objetivo. La transferencia de conocimiento se realiza sobre la base de algún tipo de semejanza entre ambas situaciones, a objeto de establecer una correspondencia uno a uno entre una situación y otra. La definición clásica interpreta a la analogía como una igualdad de proporciones entre cuatro términos. El segundo término está relacionado al primero como el cuarto es al tercero ($A:B :: C:D$). Por ejemplo, "Vaca es a ternero como yegua es a potrillo". Las tareas de solución de este tipo de analogía exigen igualar la relación entre ambos pares. En primer lugar, se identifica la relación de los términos de cada par, y posteriormente se establece la relación de semejanza entre ambos pares de términos (Goswami, 1991, 1992). Para considerar si dos situaciones son semejantes, Holyoak y Thagard (1995) distinguen tres criterios fundamentales: a) la correspondencia entre las relaciones jerárquicas de un conjunto, b) la semejanza semántica entre los elementos de una situación, y c) la correspondencia entre los aspectos más importantes de ambas situaciones con respecto al objetivo del sujeto razonador. Se identifican subtipos de analogías dependiendo del tipo de relación que se establece, es así como se distinguen analogías con relación de hiponimia, funcional, atributiva metonimia, antonimia, entre otras (Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, 2002).

Bierker (2002) sostiene que la capacidad de razonamiento analógico emerge tempranamente en la vida del niño y coincide con Nippold (1998) en que se refina y perfecciona entre la edad escolar y la adolescencia. Se destacan dos causas que explicarían este refinamiento. Una de ellas es que los sujetos aprenden más sobre el mundo y sus relaciones, y son capaces de usar esos aprendizajes para razonar sobre relaciones entre situaciones nuevas y diversas (Goswami, 1992), la otra es un incremento en el desarrollo del lenguaje oral, que permite representar múltiples dimensiones, lo que, además estaría apoyado por la incorporación y uso de estrategias a nivel de la memoria de trabajo (Halford, 1993).

La teoría de la mente es un constructo teórico que se ha propuesto para explicar la capacidad cognitiva (Happé, 1998) que poseen los humanos para atribuir estados mentales independientes de sí mismo y de los demás (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Las operaciones específicas de esta capacidad están orientadas hacia la representación, interpretación y predicción del comportamiento humano en términos de estados mentales, tales como creencias, deseos, intenciones, emociones, imaginación, etc. En otras palabras, tal como señala Baron-Cohen (2001) poseer teoría de la mente es ser capaz de reflexionar e inferir el contenido de la propia mente y el contenido de la mente de los demás. Bosacki y Astington (1999) afirman que los sujetos que pueden atribuir estados mentales a otras personas pueden predecir su comportamiento, inferir qué pensarán, comprender lo que quieren decir y saber cuál es la intención de lo que dicen. Esto explicaría por qué las personas normales pueden concebir el mundo social como un sistema organizado, con sentido, perceptible y predecible. Esta concepción del mundo social favorece y hace posible la interacción con otras personas, y a su vez permite que establezcan formas de comportamiento diferente a la interacción que tienen con los objetos. La interacción social es una interacción de mentes, mediada a través del lenguaje (Happé, 1998; Astington, 1998; Nelson, 2005). En ese sentido, según Baron-Cohen (2001), la teoría de la mente es fundamental para la comunicación. Para ello, los participantes deben tener en cuenta el conocimiento previo, las presuposiciones e intenciones que el otro posee al momento de comunicar.

El desarrollo de la teoría de la mente se inicia a edades muy tempranas (Astington, 1998) y alrededor de los 11 años de edad, los niños mostrarían un desarrollo más complejo (Happé, 1998). Este desarrollo estaría determinado por dos tipos de conocimientos implícitos. En primer lugar, los niños deben darse cuenta que los estados mentales son metarrepresentaciones (Leslie, 1994) que sólo existen en la mente, y en segundo lugar que los estados son contruados por la mente y, permiten a las personas relacionarse de formas particulares con el mundo. Nelson (2005) afirma que las metarrepresentaciones sólo son posibles mediante el uso del lenguaje. Así, según esta misma autora, la adquisición del sistema lingüístico y su uso como un sistema representacional, permite que los niños usen el lenguaje para la reflexión, para la transferencia de conocimientos, la imaginación, el recuerdo, las explicaciones y otras funciones sociales, culturales y cognitivas. En consecuencia, cuando los niños empiezan a construir metarrepresentaciones aprenden a comprender.

Solo queda aquí aclarar porqué se propone trabajar con escuelas de sectores vulnerables. Si bien el desarrollo oral tardío es común a todos los niños, consideramos que es menos favorecido en estos escolares. Nuestra hipótesis se basa en la propuesta de Bernstein (1989) quien indicó que existía una dotación diferente en lo que respeta al lenguaje en aquellos alumnos que venían de estratos menos favorecidos. Su propuesta de que estos niños manejan solamente un "código restringido", es decir, una lengua más informal, portadora de contenidos más concretos y vinculada a los contextos orales más familiares, que dicha dotación, los hacía menos eficientes para lidiar con el código de la alfabetización y de la educación formal que el autor llamó código elaborado. Nuestra apuesta es que, si desarrollamos en los niños las habilidades de base que les permitan una mayor reflexividad en el manejo del lenguaje oral, se les podrá ayudar a subsanar la brecha lenguaje restringido/lenguaje elaborado que les dificulta

el éxito escolar. La idea es apoyar la tarea escolar con el entrenamiento de destrezas de base que garanticen un mayor éxito en las propuestas pedagógicas actuales.

En cuanto a la enseñanza de la comprensión de la oralidad en general, se identifican dos momentos. El clásico desarrollo de la comprensión a partir del desarrollo léxico se orienta sobre todo a la comprensión léxica y literal basada en la comprensión de las palabras y de sus potenciales de integración a nivel de unidades oracionales mayores. En cambio, las concepciones más actualizadas de la enseñanza de la comprensión apuntan a un nivel de comprensión inferencial en el cual el lenguaje no se comprende por sí solo sino en interacción con el contexto situacional de comunicación y con las intenciones de los interlocutores. Esto permite superar la fase de comprensión pieza por pieza que ilustran Levorato y Cacciari (1992,1995, 2002) en su modelo de competencia figurativa y permite comprender metáforas, ironías y actos de habla indirectos que forman parte de la fraseología de la lengua como unidades fraseológicas relativamente estables y de uso frecuente (Corpas Pastor 2000). De esta manera, se ayuda a los niños a incrementar la comprensión inferencial de la lengua cotidiana y se le permite acercarse a la comprensión del lenguaje académico más descontextualizado y formal.

5. Resultados de la investigación

5.1. Diseño de un programa de estimulación

Uno de los resultados de la investigación comprende el diseño total del programa de estimulación lingüístico – cognitivo para incrementar el desarrollo del lenguaje oral tardío en escolares de 1° a 4° básico de escuelas municipales vulnerables (Anexo 5).

A continuación se describe el programa de estimulación mencionado anteriormente:

El programa está estructurado en tres módulos didácticos: conciencia metapragmática, teoría de la mente y razonamiento analógico verbal. El módulo conciencia metapragmática se organiza en torno a contenidos y actividades de comprensión que destacan la relación entre mensaje lingüístico-mensaje contextual y control de producción-interpretación de los mensajes lingüísticos. Por ejemplo, interpretación de significados figurados (metáforas e ironías), resolución de ambigüedades lingüísticas, toma de conciencia de la relación entre deíctico y contexto.

El módulo razonamiento analógico verbal está constituido por contenidos y actividades que implican relaciones semánticas entre conceptos, mapeo de la estructura relacional, comprensión de diversos tipos de analogías verbales (hiponimia, hiperonimia, etc.).

El módulo teoría de la mente comprende un conjunto de contenidos y actividades que estimulan la comprensión y producción de vocabulario mentalista, la explicación psicológica, la comprensión de tareas de falsas creencias de primer y segundo orden y la comprensión de historias sociales.

Cada módulo se organiza en diversas unidades o lecciones compuestas de actividades de aprendizaje como una secuencia de habilidades de pensamiento crítico (Marzano, 1992, 2000), para asegurar la potenciación de las habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen al desarrollo del lenguaje oral tardío. Por ello, cada una de las actividades estimula diversas habilidades que serán usadas de manera estratégica para el logro de los objetivos específicos. Las habilidades contempladas son las siguientes: concentración, recolección de información,

recuerdo de información, organización de la información, análisis de información, elaboración de inferencias, generación de información y evaluación de ideas.

El programa total para cada curso está conformado por 70 lecciones aproximadamente, de 45 minutos, tratadas con una frecuencia de 3 sesiones u horas de clases semanales. El programa se acompaña con una guía didáctica para el docente. Dicha guía detalla, para cada unidad, los objetivos específicos, los contenidos, las acciones de enseñanza, las actividades de aprendizaje que realizarán los alumnos, el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje, el plan de clases y las formas de evaluación de los aprendizajes y del programa. Asimismo, el programa contempla los recursos materiales para los alumnos y el docente (material impreso y en soporte tecnológico) que cada unidad o lección de aprendizaje requiere.

B. OBJETIVOS

B.1. Objetivos generales

Establecer los mecanismos y las habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten comprender expresiones orales con significado implícito.

Alcanzar mejores niveles de uso y comprensión del lenguaje descontextualizado.

Compensar las diferencias lingüísticas originadas por desigualdades socioeconómicas y culturales en un marco de equidad pedagógica.

B.2. Objetivos específicos

Aplicar estrategias para identificar e interpretar usos lingüísticos que se apartan de lo literal y canónico como lo figurado, lo ambiguo y lo erróneo.

Distinguir e interpretar adecuadamente aquellos elementos del lenguaje oral (deícticos) que señalan el contexto.

Justificar verbalmente las acciones, ideas o pensamientos de las personas a través de uso adecuado de verbos mentales.

Explicitar verbalmente las creencias de primer y segundo orden que permiten justificar y predecir conductas propias y de otros individuos.

Reconocer las relaciones semánticas posibles que pueden establecerse entre conceptos naturales.

Transferir analógicamente patrones relacionales semánticos de un par de conceptos a otro.

Explicitar verbalmente la transferencia analógica de patrones relacionales semánticos.

C. CONTENIDOS

El programa de estimulación del lenguaje oral tardío comprende contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la conciencia metapragmática, la teoría de la mente y el razonamiento analógico verbal. Estos contenidos se dan en dos niveles de dificultad distintos, uno de primero a segundo año básico y el otro de tercero a cuarto año básico. Los contenidos de los dos niveles se distribuyen en 70 sesiones de la siguiente manera:

El plan para el módulo **conciencia metapragmática** contiene 23 sesiones temáticas distribuidas de la siguiente manera:

- Distinción entre significado figurado y literal: 6 sesiones
- Observación de fenómenos de incomprensión, malos entendidos: 6 sesiones
- Reconocimiento de la posible ambigüedad o claridad en instrucciones: 5 sesiones
- Distinción y valoración de elementos deícticos en el contexto: 6 sesiones

Las actividades de aprendizaje propuestas para cada uno de los temas del módulo conciencia metapragmática se especifican a continuación:

- **Lenguaje literal y figurado:** las actividades propuestas para este tema comprenden una serie de ejercicios en que se practica el uso contrastivo de palabras y expresiones en forma figurada metafórica y en forma literal, en las que el contexto permite entender el significado no literal. En este tipo de ejercicios se trabajan diversas figuras del lenguaje no literal, como las metáforas, las metonimias y las sinécdoques.
- **Malos entendidos:** las actividades que se proponen para la comprensión de malos entendidos consisten en diversas situaciones en que se practica el reconocimiento y solución de problemas de comunicación entre dos personas. Los problemas de comunicación surgen debido a la falta de precisión en los enunciados producidos por alguno de los interlocutores. En estas actividades se trabajan tres tipos de problemas involucrados: reconocimiento del mal entendido, de la causa, y de la fuente del mal entendido.
- **Instrucciones ambiguas:** las actividades para este tema consisten en el reconocimiento y análisis de instrucciones ambiguas para realizar alguna tarea específica. Dichas ambigüedades pueden estar dadas por la falta de elementos (lingüísticos o contextuales) que impiden realizar la tarea o por la contradicción entre las instrucciones y el contexto. En este tipo de actividades se trabajan las relaciones entre el discurso y el contexto en términos referenciales.
- **Deícticos y contexto:** las actividades para este tema están orientadas al reconocimiento de expresiones referenciales en las que no especifica el referente de manera clara, lo que produce una ambigüedad semántica. Los escolares tienen que analizar explícitamente el uso y significado de las palabras que permiten hacer referencia directa o indirecta a elementos contextuales, como por ejemplo, los pronombres definidos e indefinidos, artículos definidos e indefinidos, adjetivos posesivos, etc.

Las sesiones que cubren estos temas han sido diseñadas en dos niveles de dificultad: Nivel 1 (1° y 2° básico) Nivel 2 (3° y 4° básico). La distribución de las sesiones se presenta en la siguiente tabla:

Cursos	Lenguaje figurado y literal	Malos entendidos	Instrucción ambigua	Deícticos y contexto
1° y 2°	Juguemos con las cosas	¿Qué es un mal entendido concepto?	¿Qué es una instrucción en los juegos?	Palabras que señalan cosas

	Similitud por la forma y color objetos por forma	Tipos de malos entendidos		Palabras que señalan cosas
	Partes del cuerpo	Tipos de malos entendidos	Instrucciones para dibujar cosas	Palabras que señalan personas
	Animales y compañeros	Tipos de malos entendidos	Instrucciones para armar con plasticina	Palabras que señalan personas
	Similitud función	Malentendido por ambigüedad de referente	Instrucciones para armar cosas	Producción y comprensión de palabras señaladoras
	Similitud cualidades	Malentendido por ambigüedad de referente resumen	A veces las instrucciones son poco claras "cada cosa en su lugar"	Producción y comprensión de palabras señaladoras
3° y 4°	Juguemos con las palabras	¿Qué es un mal entendido concepto?	Instrucción juegos	Palabras que señalan cosas
	Juguemos con las palabras	Tipos de malos entendidos		Palabras que señalan cosas
	Juguemos con las palabras	Tipos de malos entendidos	Instrucciones para armar cosas	Palabras que señalan personas
	¿Entendemos lo que nos dicen?	Tipos de malos entendidos	Instrucciones para armar con plasticina	Palabras que señalan personas
	Entendamos lo que nos dicen	Malentendido por ambigüedad de referente	Instrucciones poco clara por texto incompleto	Producción y comprensión de palabras señaladoras
	Entendamos lo que nos dicen	Malentendido por ambigüedad de referente resumen	Instrucciones poco claras: falta de elementos	Posibles errores en el uso de palabras señaladoras

El plan para el módulo **razonamiento analógico** verbal contiene 23 sesiones distribuidas de la siguiente manera:

- Identificación de la relación semántica entre conceptos naturales: 8 sesiones
- Inferencia y aplicación de relaciones semánticas entre pares de conceptos naturales: 7 sesiones
- Justificación de la aplicación de patrones de relaciones semánticas en la resolución de analogías proporcionales: 8 sesiones

Las actividades de aprendizaje propuestas cada uno de los temas del módulo razonamiento analógico verbal se especifican a continuación:

- Analogías de antonimias: las actividades propuestas en este tema comprenden la enseñanza de la clase de palabras que poseen una forma distinta a otra cuyo significado se considera opuesto o contrario y, su utilización en la resolución de analogías proposicionales.
- Analogías de sinonimia: para este tema se realizan actividades con la clase de palabras que se pronuncian o se escriben de manera diferente a otras palabras y cuyo significado se considera igual o equivalente al significado de las primera y, su utilización en la resolución de analogías proposicionales.
- Analogías atributivas: las actividades propuestas para este tema comprenden el uso de clase de palabras o frases que se unen a un sustantivo para calificarlo o determinarlo. Si bien, el atributo es cualquier constituyente referido a un núcleo con el cual forma un constituto, en estos ejercicios se utilizan sólo palabras y luego se enseñan a aplicarlos en la resolución de analogías proposicionales.
- Analogías causativas: las actividades diseñadas para este tema comprenden tareas para identificar palabras que indican relación entre causa y efecto. La causa es un motivo, fundamento u origen que produce un efecto. El efecto es lo que se deriva de la causa. Luego se aplica esta relación en la resolución de analogías proposicionales.
- Analogías funcionales: las actividades diseñadas en este tema consisten en identificar las palabras que designan la actividad propia de alguien o algo para luego aplicar este tipo de relación en la resolución de analogías proposicionales.
- Analogías de metonimias: los ejercicios propuestos están orientados a favorecer en los escolares la identificación de palabras que indican una figura retórica-literaria que se utiliza para designar una cosa con el nombre de otra con la cual tiene cierto tipo de relación. Luego, se enseña a aplicar este tipo de figura retórica en la resolución de analogías proposicionales.
- Analogías de hiponimias: las actividades de aprendizaje que se proponen para este tema se refieren a la identificación de la relación semántica entre un lexema de significación más específico y otro cuya significación es más general e incluye a primero. Esta misma relación a la inversa se denomina hiperonimia. Luego se enseña a aplicar esta relación semántica en la resolución de analogías proposicionales.

Las sesiones que tratan los temas del plan razonamiento analógico verbal se han diseñadas en dos niveles de dificultad: Nivel 1 (1º y 2º básico) Nivel2 (3º y 4º básico). La distribución de las sesiones se muestra en la tabla siguiente:

Curso	Analogías de antonimia y sinonimia	Analogías atributivas, causativas y funcionales	Analogías de metonimia e hiponimia
1º y 2º	Identifiquemos palabras opuestas	Palabras que señalan características.	Palabras que están por otras pero se parecen.
	Inferir y aplicar la relación semántica de antonimia.	Inferir y aplicar la relación semántica atributiva. Aplicar y justificar la relación semántica atributiva en analogías.	Inferir y aplicar la relación semántica de metonimia.

	Aplicar y justificar la relación semántica de antonimia en analogías.	Palabras que causan cosas.	Aplicar y justificar la relación semántica de metonimias en analogías.
		Inferir y aplicar la relación semántica de causalidad.	
	Palabras parecidas	Aplicar y justificar la relación semántica de causalidad en analogías.	Palabras que están por otras pero indican algo mayor.
	Inferir y aplicar la relación semántica de sinonimia.	Palabras que sirven para algo.	Inferir y aplicar la relación semántica de hiponimia.
Aplicar y justificar la relación semántica de sinonimia en analogías.	Inferir y aplicar la relación semántica de funcionalidad.		Aplicar y justificar la relación semántica de hiponimia en analogías
	Aplicar y justificar la relación semántica de funcionalidad en analogías.		Aplicar y justificar la relación semántica de metonimia e hiponimia en analogías.
	Aplicar y justificar la relación semántica atributiva, causativa y de funcionalidad en analogías.		
3º y 4º	Palabras opuestas	Palabras que señalan características.	Palabras que están por otras pero se parecen.
	Inferir y aplicar la relación semántica de antonimia.	Inferir y aplicar la relación semántica atributiva.	Inferir y aplicar la relación semántica de metonimia.
		Aplicar y justificar la relación semántica atributiva en analogías.	
	Aplicar y justificar la relación semántica de antonimia en analogías.	Palabras que causan cosas.	Aplicar y justificar la relación semántica de metonimias en analogías.
		Inferir y aplicar la relación semántica de causalidad.	
		Aplicar y justificar la relación semántica de causalidad en analogías	
	Palabras parecidas.	Palabras que sirven para algo.	Palabras que están por otras pero indican algo mayor.
	Inferir y aplicar la relación semántica de sinonimia.	Inferir y aplicar la relación semántica de funcionalidad.	Inferir y aplicar la relación semántica de hiponimia.
	Aplicar y justificar la relación semántica de sinonimia en analogías.	Aplicar y justificar la relación semántica de funcionalidad en analogías	Aplicar y justificar la relación semántica de hiponimia en analogías.
		Aplicar y justificar la relación semántica atributiva, causativa y de funcionalidad en analogías	Aplicar y justificar la relación semántica de metonimia e hiponimia en analogías.

El plan para el módulo **teoría de la mente** contiene 24 sesiones distribuidas de la siguiente manera:

- Comprensión del significado de verbos mentalistas (vocabulario mentalista): 6 sesiones
- Inferencias de la conducta de las personas a través de explicaciones psicológicas (explicación psicológica): 6 sesiones
- Comprensión de estados mentales a nivel de primer y segundo orden (falsas creencias): 6 sesiones
- Razones que justifican las acciones, ideas o pensamientos de las personas (historias sociales): 6 sesiones

Las actividades de aprendizaje propuestas para cada uno de los temas del módulo teoría de la mente se especifican a continuación:

- Falsas creencias: las actividades propuestas para este tema comprenden diversos tipos de ejercicios: ejercicios para enseñar a los alumnos a formular preguntas con palabra interrogativa (qué, quién, dónde, por qué y cuándo), ejercicios para elicitación de la producción de actos de habla de situaciones comunicativas observadas y ejercicios de comprensión inferencial de intenciones de historias de falsas creencias de primer y segundo orden.
- Vocabulario mentalista: las actividades de aprendizaje propuestas para el tema vocabulario mentalista consisten en la presentación de diversas historias breves que contienen verbos mentalistas. Por medio de una serie de preguntas, se estimula a los escolares a inferir el significado de dichos verbos haciendo uso del contexto de la historia.
- Historias sociales: las actividades que se proponen para este tema consisten en la presentación de breves historias referidas a situaciones escolares. Cada una de las historias va acompañada de preguntas descriptivas, de perspectiva, directivas y de control que los alumnos responden y comentan.
- Explicación psicológica: las actividades destinadas a este tema consisten en la presentación de historias breves, cuyo contenido está referido a situaciones pasadas de uno o más personajes que explican su conducta actual. A través de preguntas se insta a los escolares a formular explicaciones psicológicas que explican la conducta actual de los personajes de la historia.

Las sesiones que cubren los temas del plan para teoría de la mente han sido diseñadas en dos niveles de dificultad: Nivel 1 (1° y 2° básico) Nivel 2 (3° y 4° básico). La distribución de las sesiones se muestra a continuación:

Cursos	Falsas Creencias	Vocabulario Mentalista	Historias Sociales	Explicación Psicológica
1° y 2°	Formulemos preguntas	Comprendamos palabras mentales	Historia de niños que piensan	Explicación de eventos
	Formulemos preguntas	Comprendamos palabras mentales	Historia de niños que piensan	Explicación de acciones

	Comprendamos la perspectiva de otros hablantes	Usemos palabras mentales	Pensemos en situaciones futuras	Explicación de acciones
	Comprendamos historias	Usemos palabras mentales	Pensemos en situaciones futuras	Explicación de conclusiones
	Comprendamos historias	Trabajando las palabras mentales	Expliquemos lo que otras personas saben, creen o sienten.	Los modos de la explicación
	Comprendamos historias	Trabajando las palabras mentales	Expliquemos lo que otras personas saben, creen o sienten.	Los modos de la explicación
3º y 4º	Formulemos preguntas	Comprendamos palabras mentales	Historia de niños que piensan	Explicación de eventos
	Formulemos preguntas	Comprendamos palabras mentales	Historia de niños que piensan	Explicación de acciones
	Comprendamos la perspectiva de los hablantes	Usemos palabras mentales	Pensemos en situaciones futuras	Explicación de acciones
	Comprendamos historias	Usemos palabras mentales	Pensemos en situaciones futuras	Explicación de conclusiones
	Comprendamos historias	Trabajando las palabras mentales	Expliquemos lo que otras personas saben, creen o sienten.	Los modos de la explicación
	Comprendamos historias	Trabajando las palabras mentales	Expliquemos lo que otras personas saben, creen o sienten.	Los modos de la explicación

D. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La metodología de enseñanza del Programa de Estimulación se sustenta en el enfoque de enseñanza directa. El enfoque enseñanza directa consiste en una metodología de trabajo de aula utilizado para enseñar a los alumnos tareas cognitivas de alto nivel. Comprende patrones de procedimientos didácticos específicos para la enseñanza y aprendizaje de contenidos y habilidades cognitivas y metacognitivas (Brown, 1997; Palincsar y Brown, 1984; Paris, y Winograd, 1990).

El enfoque enseñanza directa está centrado en el profesor como mediador que facilita y activa la participación de los alumnos en el aprendizaje. El hecho de que la enseñanza esté

centrada en el profesor implica que éste explicita con claridad los objetivos de la clase, explica las habilidades o contenidos que son objeto de aprendizaje, modeliza las habilidades o procedimientos en la ejecución de tareas, presenta varios ejemplos para incrementar la comprensión de los alumnos, brinda oportunidades para practicar el aprendizaje de manera independiente y proporciona retroalimentación para dar información acerca del desempeño de cada alumno. Todas estas funciones se desarrollan en un marco de acciones de aprendizaje altamente estructuradas. Baumann (1985, 1990) caracteriza el enfoque enseñanza directa (ED) como una estructura o plan de clase que contiene tres fases fundamentales:

a) Fase enseñanza:

- Comunicación: este es el primer momento de la clase en el que el profesor informa a los escolares lo que van a aprender, activa sus experiencias previas y, les ayuda a relacionarlas con el nuevo aprendizaje. Este momento constituye una forma explícita de ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades metacognitivas. En otras palabras, el profesor promueve y consigue que los alumnos hagan algunas reflexiones iniciales acerca de lo que aprenderán y construyan un marco referencial para el nuevo aprendizaje.
- Modelado del profesor: El profesor demuestra a los alumnos cómo se usa la habilidad o proceso que se aprenderá, lo verbaliza, así como también explica el razonamiento que está en juego en dicho proceso.
- Modelado del alumno: Los alumnos demuestran el mismo proceso al profesor y le explican sus razonamientos.
- Práctica estructurada: Los alumnos ejercitan la habilidad o proceso que se está aprendiendo en conjunto con el profesor.
- Resumen: Los alumnos explican en sus propias palabras cómo aplicar la habilidad o proceso aprendido. El profesor formula preguntas para favorecer las explicaciones de los alumnos. Esta acción de la didáctica incentiva el desarrollo de habilidades metacognitivas.

b) Fase práctica guiada:

- Los alumnos ejercitan y/o aplican la habilidad o proceso que se está aprendiendo. Las actividades de aprendizaje destinadas para ello son equivalentes a lo que se está enseñando y son semejantes al tipo de actividades utilizadas en la práctica guiada. El profesor monitorea la actividad y ofrece retroalimentación correctiva cuando es necesario.

c) Fase práctica independiente:

- Los alumnos aplican la habilidad o proceso que se está aprendiendo de forma individual. Esta práctica genera respuestas del alumno y reflexiones acerca de lo aprendido. Así como en las fases anteriores, el profesor comprueba frecuentemente el aprendizaje de todos los alumnos y proporciona retroalimentación correctiva inmediata cuando es necesario.

Los resultados de numerosas investigaciones en el campo de la enseñanza de habilidades lingüísticas confirman que el enfoque enseñanza directa es más efectivo que otros enfoques para enseñar habilidades y estrategias que requieren los alumnos para ser usuarios

competentes de una lengua en las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir (Biancarosa y Snow, 2006; National Reading Panel, 2000; Nokes y Dole, 2004). Las investigaciones también confirman que los alumnos mantienen sus logros a través del tiempo, ya sea en los distintos niveles escolares y edades.

En base a estos antecedentes, se propone un plan de clases que permita asegurar que, tanto las acciones de enseñanza así como las acciones de aprendizaje se organicen en torno a los objetivos sobre las habilidades que subyacen al desarrollo de la oralidad tardía y su conexión con las actividades de cada clase, la ejercitación grupal e individual y la interacción verbal y, la reflexión constante acerca de la construcción de los aprendizajes. Cada clase se desarrolla en cuatro etapas: introducción a la problemática, ejercitación de grupo curso, ejercitación en grupos pequeños, reflexión individual-grupal.

- Introducción a la problemática:

Esta fase corresponde a la fase de enseñanza del enfoque enseñanza directa. El profesor presenta el contenido que se abordará en la clase, motiva a los alumnos a través de la exposición del objetivo que deben lograr y las acciones que se realizarán para alcanzarlo (comunicación). Da ejemplos de las situaciones específicas que se deben resolver y demuestra los procedimientos para darles solución (modelado del profesor). También hace preguntas a los alumnos para aclarar dudas o comprobar la comprensión para prepararlos al desarrollo de la segunda etapa de la clase.

- Ejercitación de grupo curso:

En esta etapa de la clase corresponde al modelado de los alumnos en el enfoque enseñanza directa, el profesor propone una serie de ejercicios que se realizan en conjunto con todo el curso. Orienta la participación de los alumnos para elicitación de respuestas a los diversos ejercicios propuestos y monitorea la comprensión que los alumnos manifiestan.

- Ejercitación en grupos pequeños:

Coincide con la fase práctica guiada del enfoque enseñanza directa. Esta etapa consiste en una práctica colaborativa guiada en grupo para reforzar la comprensión de las situaciones planteadas y hacer transferencia del aprendizaje a situaciones semejantes. El profesor monitorea el progreso y retroalimenta los logros alcanzados.

- Reflexión individual-grupal:

Corresponde a la fase práctica independiente del enfoque enseñanza directa. Cada alumno trabaja de manera independiente en la resolución de situaciones del mismo tipo planteadas en la clase. El profesor orienta el trabajo de cada alumno y asegura que todos resuelvan las situaciones en forma independiente. Los alumnos comparten sus respuestas con el curso y reflexionan acerca de lo aprendido.

D.1. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza que se utilizan en el programa se encuentran en concordancia con el enfoque enseñanza directa y se han socializado con el grupo de profesores capacitados para la aplicación del programa. Comprenden:

- Acciones del profesor: explicitación de objetivos, modelado cognitivo, preguntas epistémicas para promover la reflexión metacognitiva en los alumnos.
- Uso de TICs: ilustraciones y sonidos, presentadas en formato PowerPoint.
- Manipulación de materiales concretos por parte de los alumnos como instancias para la reflexión (ejercicios de creación o manipulación de elementos).

E. EVALUACIÓN

El profesor lleva a cabo dos tipos de evaluación, una evaluación del aprendizaje de los alumnos a través de la observación directa y otra referida a la evaluación del programa de estimulación.

F. RECURSOS

Toda clase o sesión requiere de un PowerPoint en el cual se presentan los contenidos y actividades de cada módulo. Además, de acuerdo a lo propuesto en cada sesión se considera el uso de material concreto: papel kraft, lápices de colores, plasticina, láminas ilustradas, tijeras y pegamento, etc. los que son aportados por el proyecto.

G. CAPACITACIÓN DE PROFESORES

Hacia fines de marzo del presente año hasta la fecha, se trabaja en la capacitación de los profesores que aplican el programa de estimulación del lenguaje oral tardío en el aula. Esta capacitación se realiza en reuniones de estudio que se efectúan cada 15 días con el equipo de investigadores en dependencias del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Los profesores ven cada una de las sesiones de los temas que conforman los módulos del programa y analizan las estrategias didácticas con los investigadores. Las reuniones de estudio tienen un doble propósito. En primer lugar, interiorizar a los docentes en los fundamentos conceptuales de los contenidos a enseñar y la metodología o el medio a través del cual se logrará el objetivo de cada sesión o clase. En segundo lugar, recibir retroalimentación por parte de los docentes, respecto de la factibilidad operacional y técnica requerida para la aplicación de las sesiones del programa en el aula. Las sugerencias de los docentes son incorporadas en los diseños didácticos de las sesiones y luego son aplicados en la semana siguiente con el grupo experimental correspondiente.

Además de lo anterior, los investigadores monitorean la aplicación del programa en el aula. El monitoreo se realiza periódicamente a través de la observación de la puesta en práctica del programa por los docentes. De este modo, se recoge información acerca de las fortalezas y debilidades de cada una de las sesiones en cuanto a diseño, estructura y recursos materiales. Además, se proporciona apoyo a los docentes en los aspectos pedagógicos de la enseñanza y estimulación de la oralidad tardía en los escolares. Estas acciones proporcionan insumos para establecer mejoras al programa, así como también fortalecer en los docentes el manejo conceptual la oralidad tardía y su metodología de enseñanza.

H. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN EL AULA

Los docentes del grupo experimental aplican tres sesiones semanales del programa en el aula en la signatura de Lenguaje y Comunicación. Cada sesión se presenta en formato PowerPoint y tiene una duración de 45 minutos. Los docentes proyectan a los alumnos la

presentación de la sesión, la que está compuesta por varias diapositivas que favorecen la comunicación en el aula para la enseñanza-aprendizaje explícita de las habilidades lingüísticas y cognitivas que subyacen al desarrollo de la oralidad tardía. La presentación se realiza en conformidad a la metodología propuesta, es decir, se sigue de forma rigurosa cada una de las etapas en que se estructura la sesión o clase: introducción a la problemática, ejercitación del grupo curso, ejercitación en grupos pequeños y reflexión individual-grupal.

5.2 Evaluación cualitativa del programa de estimulación

La evaluación del programa de intervención se ha realizado en base a la opinión de los profesores que están participando en la aplicación experimental en el aula de dicho programa. La evaluación realizada contempla dos grandes aspectos: el diseño instruccional de cada sesión y la metodología de enseñanza del programa.

El diseño instruccional comprende el conjunto de elementos básicos que conforman la planificación de las situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje para cada una de las sesiones o clases. Así, este diseño se constituye en el armazón del proceso que han desarrollado los docentes en el aula. Los elementos básicos contemplados en el diseño instruccional de cada sesión son: objetivo, contenido, estructura de la sesión o clase, metodología, actividades de aprendizaje y los materiales y recursos.

La metodología consiste en la manera en que se han conectado los contenidos, las actividades que se han llevado a cabo para conseguir los objetivos y los materiales que se han usado durante las clases.

Para evaluar los dos aspectos antes señalados, se construyeron dos rúbricas (Anexo 6) que contienen los criterios de evaluación para cada uno de esos aspectos. Se han agregado, además, los comentarios obtenidos en las visitas a terreno de los investigadores y las reflexiones de los docentes efectuadas en las reuniones de estudio.

A continuación se presenta un análisis de la evaluación para cada uno de los temas contemplados en los módulos que componen el programa: conciencia metapragmática, razonamiento analógico verbal y teoría de la mente.

6. Análisis de resultados

6.1. Análisis cualitativo

A continuación se detallará el análisis cualitativo del programa en base a la información provista por los profesores en las rúbricas y las distintas instancias de retroalimentación. De esta manera se considerará de manera separada cada módulo y los temas vistos en él.

6.1.2. Análisis cualitativo conciencia metapragmática

6.1.2.1. Tema: lenguaje figurado y literal

a. Objetivo

El objetivo planteado para cada sesión o clase del tema lenguaje figurado y literal está orientado a la interpretación de usos lingüísticos que se apartan de lo literal y canónico, en este caso, los significados figurados.

Los profesores manifiestan que este objetivo se explicita en forma clara, es comprensible para los alumnos, en términos de aprendizaje esperado, y fácilmente evaluable. Indican, además, que los escolares han logrado comprender y producir este tipo de expresiones de uso cotidiano.

b. Contenido

El contenido del tema lenguaje figurado y literal concuerda con el objetivo de cada una de las sesiones. Se adecua a las características de los alumnos y, contribuye al desarrollo de la oralidad tardía. El uso de expresiones cotidianas, cuyo significado no se deriva de la combinación de las palabras que la componen, favorece la comprensión de la referencia no literal respecto de la realidad que designa.

En opinión de los profesores, la forma en que se trata el contenido, partiendo de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo, permite una adecuada comprensión por parte de los escolares y los conduce, también a la producción de este tipo de expresiones lingüísticas.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las sesiones o clases para el contenido lenguaje figurado y literal tiene una organización bien definida. Según los docentes, esta organización favorece la conducción de la enseñanza y permite identificar con claridad el desarrollo de las actividades de enseñanza y aquellas destinadas al aprendizaje. Asimismo, favorece el desarrollo fluido de las actividades de aprendizaje y, además, en su mayoría, éstas se realizan en el tiempo planificado.

d. Metodología

La metodología propuesta para trabajar el tema lenguaje figurado y literal proporciona a los docentes un conjunto de actividades que les permiten conducir la comprensión de los alumnos del contenido en estudio. Además, los docentes afirman que las actividades propuestas que van de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo constituyen una secuencia didáctica que favorece la comprensión y producción de expresiones no literales.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje para cada una de las sesiones del tema lenguaje figurado y literal son adecuadas al objetivo de aprendizaje y relevantes para los alumnos. Su progresión y secuencia favorece el aprendizaje y la reflexión lingüística de los alumnos. Estas actividades facilitan en los escolares la comprensión y producción de lenguaje figurado oral, así como la reflexión metalingüística, a través de la constante interacción verbal entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.

f. Materiales y recursos

La presentación de los contenidos y actividades de aprendizaje en formato audiovisual facilita la interacción lingüística en la sala de clases y promueve el aprendizaje colaborativo entre los escolares. Además, los profesores manifiestan que la gráfica o ilustraciones utilizadas facilitan la motivación, la comprensión y la atención de los alumnos. Por otra parte, los profesores consideran que las diapositivas son motivantes para los escolares, en términos de uso de tecnología y significativas respecto de sus experiencias cotidianas.

6.1.2.2 Tema: Malos entendidos

a. Objetivo

El objetivo propuesto para cada una de las sesiones del tema malos entendidos está referido a la comprensión de problemas de comunicación que surgen por la falta de precisión en los enunciados producidos por uno de los interlocutores. Los docentes concuerdan en que el objetivo de este tema es claro para los alumnos, lo que les permite comprender lo que se espera que aprendan y al mismo tiempo favorece su evaluación por parte de los docentes.

b. Contenido

Los profesores manifiestan que, si bien los contenidos contemplados para el tema malos entendidos son adecuados para el desarrollo de la oralidad tardía, éstos tienden a ser complejos para la comprensión de los alumnos de primer y segundo año. Esta complejidad la observan cuando los alumnos tienen que establecer la correspondencia que se da entre lo lingüístico y la relación entre los participantes de una situación comunicativa particular. En cambio para los alumnos de tercero y cuarto año, estos contenidos resultan más fáciles, ya que los alumnos pueden manejar más tipos de información lingüística y no lingüística provenientes de contexto conversacional. A pesar de estas diferencias iniciales, los profesores señalan que, en términos generales, los contenidos son comprendidos por ambos grupos, una vez que los alumnos han desarrollado completamente las sesiones.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura para cada una de las sesiones o clases del tema malos entendidos presenta un orden bien definido y claro. Esto, de acuerdo con los profesores facilita la comprensión, en especial de los alumnos del objetivo de la sesión que se propone alcanzar, así como también el desarrollo de las actividades dentro de los márgenes planificados. Asimismo, permite que las diversas actividades se desarrollen con facilidad y en el tiempo destinado para ello.

d. Metodología

Los profesores reconocen que la metodología propuesta para trabajar el tema malos entendidos asegura la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología favoreció el aprendizaje de los alumnos de primero y segundo año básico.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son concordantes con los objetivos y los contenidos del tema malos entendidos. Dada la complejidad inicial en la comprensión de los contenidos de malos entendidos para los alumnos de primero y segundo año, las actividades destinadas al aprendizaje tomaron más tiempo de lo planificado.

f. Materiales y recursos

La utilización de recursos en formato audiovisual favoreció la comprensión de los escolares de los contenidos del tema malos entendidos. La exposición de los niños a diálogos observados de personajes conocidos contribuyó a la comprensión de las situaciones que originan los malos entendidos (palabras polisémicas, falta de información, mala interpretación de metáforas, etc.). En opinión de los docentes, el uso de estos recursos ayudó a superar la

dificultad inicial de comprensión de los escolares de primero y segundo año básico. Además, facilitan la interacción lingüística como el aprendizaje colaborativo. Por otra parte, la gráfica de las diapositivas resultaron motivantes por la presentación de los contenidos y actividades de aprendizaje en formato audiovisual facilita la interacción lingüística en la sala de clases y promueve el aprendizaje colaborativo.

61..2.3 Tema instrucciones ambiguas

a. Objetivo

El objetivo propuesto para el tema instrucciones ambiguas consiste en reconocer las ambigüedades en las instrucciones para la ejecución de una tarea y analizar las dificultades para su cumplimiento. Los profesores reconocen que este objetivo permite la comprensión por parte de los alumnos y facilitan su evaluación y monitoreo durante la clase.

b. Contenido

El contenido del tema instrucciones ambiguas es concordante con el objetivo de la clase. Los docentes afirman que este contenido es motivante para los alumnos y para ellos constituye una novedad al ser considerado como objeto de enseñanza-aprendizaje y de reflexión lingüística explícita.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las sesiones o clases del tema instrucciones ambiguas tiene una organización y secuenciación que facilita las actividades del profesor así como las actividades de los alumnos, en especial, aquellas destinadas a la ejecución de tareas con material concreto. Además de lo anterior, la estructura de cada clase facilita la interacción lingüística y las acciones destinadas al monitoreo y evaluación de los aprendizajes en los tiempos asignados.

d. Metodología

La metodología para enseñar a comprender instrucciones ambiguas proporciona a los docentes una diversidad de actividades y situaciones de intercambio comunicativo que favorece la reflexión lingüística de los escolares y al mismo tiempo favorece la comprensión de instrucciones para la ejecución de acciones concretas.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son adecuadas al objetivo de aprendizaje y relevantes para los alumnos. Su progresión y secuencia favorece el aprendizaje y la reflexión lingüística de los alumnos. Estas actividades facilitaron a los escolares la comprensión y producción lingüística.

f. Materiales y recursos

La incorporación de diversos materiales concretos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje del tema instrucciones ambiguas favorece varios aspectos de la tarea escolar. En primer lugar, si bien el programa estimula el desarrollo de la oralidad, el uso de materiales concretos (plasticina, papel lustre, palitos de helado, etc.) facilita la interacción lingüística entre los escolares. En segundo lugar, los alumnos pueden comprender con mayor facilidad el

contenido en estudio. En tercer lugar, los alumnos se muestran motivados, atentos e interesados en la realización de las tareas.

61.2.4. Tema deícticos y contexto

a. Objetivo

El objetivo propuesto para el tema deíctico y contexto es la comprensión del uso y significado de palabras que se refieren en forma directa o indirecta a elementos contextuales. Los docentes sostienen que este objetivo es comprensible para los alumnos de los diversos cursos y fácilmente evaluable.

b. Contenido

El contenido del tema deícticos y contexto (artículos, pronombres personales y adjetivos posesivos) son adecuados al objetivo del tema en estudio. La consideración de estos elementos gramaticales desde el punto de vista de la pragmática, hace que sea más atractivo para los alumnos su comprensión y uso.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura diseñada para el tema deícticos y contexto comprende nítidamente las fases contempladas para el desarrollo secuenciado de las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esta estructura favorece el monitoreo de las interacciones lingüísticas y las acciones de evaluación. El tiempo asignado es adecuado.

d. Metodología

La metodología propuesta para abordar el tema deícticos y contexto contiene las acciones de enseñanza y aprendizaje de forma organizada y secuenciada. Esto facilita la conducción del proceso de comprensión de los alumnos del contenido en estudio.

e. Actividades de aprendizaje

Las diversas actividades propuestas para el tema deícticos y contexto son comprensibles para los alumnos y las pueden desarrollar con facilidad y responder a preguntas de comprensión, producción expresiones lingüísticas con deícticos, Las actividades de aprendizaje son adecuadas a los objetivos de aprendizaje y relevantes para los alumnos.

f. Materiales y recursos

Los docentes manifiestan que los recursos audiovisuales en PowerPoint de situaciones lingüísticas de uso de deícticos contribuyen en forma considerable a la comprensión y uso por parte de los escolares.

6.1.3. MÓDULO RAZONAMIENTO ANALÓGICO VERBAL

6.1.3.1. Tema: analogías de antonimia y sinonimia

a. Objetivo

El objetivo que se ha planteado para las sesiones del tema analogías de antonimia y sinonimia se orienta al uso de palabras con significados opuestos y palabras con significados parecidos para resolver analogías proporcionales y justificar resolución.

Los profesores manifiestan que este objetivo se explicita con claridad en términos de aprendizaje esperado, los alumnos lo pueden comprender y, además es posible evaluarlo con facilidad.

b. Contenido

El contenido de aprendizaje del tema analogías de antonimia y sinonimia es concordante con el objetivo de la sesión, adecuado a los conocimientos de los alumnos y contribuye al desarrollo semántico y razonamiento requerido para la competencia en la oralidad tardía. Es decir, este contenido comprende no sólo identificar la relación semántica de palabras que indican significados opuestos y/o parecidos en los conceptos naturales sino que en aplicar un patrón semántico en la comprensión y producción de analogías proporcionales clásicas.

En opinión de los profesores, el tratamiento del contenido en una secuencia que va de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto facilita la comprensión de los escolares.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las clases del tema de analogías de antonimia y sinonimia tiene una organización y secuencia de acciones claramente identificadas. Esta estructura facilita la ejecución de las actividades de enseñanza y las actividades destinadas al aprendizaje en el tiempo programado. Además, se puede observar una adecuada interacción verbal entre los alumnos en cada una de las etapas de la clase.

d. Metodología

La metodología propuesta para trabajar el tema de analogías de antonimia y sinonimia es adecuada en cuanto organiza adecuadamente las tareas a ejecutar. Los docentes señalan además que, el trabajo en pequeños grupos y las guías de aprendizaje para trabajar en parejas promueve el aprendizaje colaborativo. Se destaca que el uso de pautas de corrección para los trabajos grupales o en parejas, permiten la autocorrección de las repuestas a los problemas planteados y la reflexión lingüística entre los escolares.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje propuestas para este tema son adecuadas al objetivo de aprendizaje y relevantes para los alumnos. Su progresión y secuencia favorece el aprendizaje y la reflexión lingüística de los alumnos. Estas actividades, según los docentes, resultaron relativamente fáciles para los escolares. Esta facilidad podría estar asociada a la gradación de las actividades y a una vinculación con los contenidos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

f. Materiales y recursos

El uso de formato de multimedia para el tema de analogías de antonimia y sinonimia facilita el desarrollo de las diversas actividades, así como la interacción verbal y reflexión

lingüística de los escolares. Además, el uso de una forma gráfica especial para presentar la estructura del razonamiento analógico verbal permite que los alumnos internalicen y justifiquen verbalmente la resolución de analogías.

6.1.3.2. Tema: analogías atributivas, causativas y funcionales

a. Objetivo

El objetivo de aprendizaje esperado para las sesiones del tema analogías atributivas, causativas y funcionales tiene que ver con la utilización de palabras que señalan características de los objetos, palabras que indican relación de causalidad y palabras que designan funciones o acciones, a objeto de resolver situaciones problemáticas que implican analogías proporcionales de esta categoría.

Los profesores manifiestan que el objetivo del tema analogías atributivas, causativas y funcionales se presenta con claridad en términos de aprendizaje esperado, lo que facilita su comprensión por parte de los alumnos y su constante evaluación.

b. Contenido

El contenido del tema analogías atributivas, causativas y funcionales es la comprensión del significado de palabras que indican las características de los objetos, palabras que indican relación de causalidad y palabras que designan funciones o acciones y su aplicación en la resolución de analogías proporcionales.

El contenido propuesto para el tema analogías atributivas, causativas y funcionales es concordante con el objetivo, contribuye al tipo de razonamiento que se estimula en los escolares y, en consecuencia adecuado al desarrollo de la oralidad tardía.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las clases del tema analogías atributivas, causativas y funcionales comprende varios patrones de acciones secuenciadas que organizan las diversas tareas del docente y de los escolares. Estos patrones favorecen los intercambios comunicativos entre los escolares y el profesor, así como las tareas docentes de monitoreo y asistencia a los alumnos que responden con desaciertos. En algunos casos los alumnos tardaron más tiempo en la fase de trabajo grupal.

d. Metodología

La metodología usada para enseñar el tema analogías atributivas, causativas y funcionales comprende un conjunto de actividades secuenciadas de menor a mayor complejidad para cada una de las etapas del plan de clase. Se destaca que el trabajo realizado, tanto en la etapa ejercitación del grupo curso y en la etapa en grupos pequeños, los alumnos desarrollan sus actividades con autonomía y dan respuestas acertadas a los problemas planteados y las comunican de forma adecuada.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje propuestas para el tema analogías atributivas, causativas y funcionales son adecuadas a los objetivos de aprendizaje y relevantes para los alumnos. Su progresión, sistematicidad y secuencia favorece la resolución de tareas de

analogías verbales proporcionales, así como la comunicación de la reflexión que justifica las respuestas.

f. Materiales y recursos

El tema de analogías atributivas, causativas y funcionales se aborda mediante el uso de formato multimedia y una gráfica que ilustra las relaciones semánticas en estudio. Además, se acompañan guías de aprendizaje en formato papel para ejercitar las habilidades de razonamiento de los alumnos.

Los docentes estiman que el uso de los recursos señalados facilitan los aprendizajes esperados en cuanto al razonamiento analógico verbal y el desarrollo de la oralidad.

6.1.3.3: Tema: analogías de hiponimia y metonimia

a. Objetivo

El objetivo planteado para las sesiones del tema analogías de hiponimia y metonimia apuntan a la comprensión o razonamiento de analogías proporcionales de niveles semánticos categoriales y referenciales.

Los profesores manifiestan que este objetivo se explicitan con claridad en términos de aprendizaje esperado y además es posible de evaluarlo con facilidad.

b. Contenido

El contenido de las sesiones del tema analogías de hiponimia y metonimia comprende analogías de hiponimia -relaciones semánticas categoriales entre conceptos- y analogías de metonimia – relaciones semánticas referenciales entre palabras o unidades léxicas.

Este contenido es coherente con el objetivo de cada una de las sesiones del tema y es relevante en cuanto facilita el razonamiento verbal de los alumnos y su capacidad para comunicar en forma oral las estrategias de resolución.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las clases del tema analogías de hiponimia y metonimia tiene una organización y secuencia de acciones claramente identificadas. Esta estructura facilita la ejecución de las actividades de enseñanza y las actividades destinadas al aprendizaje en el tiempo programado. Además, se destaca que en cada una de las etapas de la clase, los alumnos pueden realizar las tareas propuestas y compartir sus respuestas y reflexiones con el curso.

Los docentes informan que la estructura de las clases propuestas por el programa para enseñar el contenido de analogías de hiponimia y metonimia esta acorde. Dicha estructura es clara ya que se puede identificar con facilidad tanto el desarrollo de las actividades de enseñanza como las actividades de aprendizaje Dichas actividades además, se encuentran ordenadas en una secuencia de menor a mayor complejidad y sistematizadas de tal forma que no ofrece dificultad para identificar su estructura. Sin embargo, los docentes informan que el desarrollo de algunas actividades le requirió más tiempo que el asignado por el programa,

probablemente porque la relación semántica de metonimia ofrece mayor dificultad ya que requiere además de conocimiento de mundo.

d. Metodología

La metodología del tema analogías de hiponimia y metonimia comprende un conjunto de acciones secuenciadas de menor a mayor complejidad que favorece la interacción verbal entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. Asimismo, esta secuenciación mantiene la atención de los alumnos, ayuda al profesor a atender las necesidades particulares de los alumnos, de las actividades y la reflexión lingüística. Además el trabajo de ejercitación del grupo curso y de ejercitación en pequeños grupos promueve este aprendizaje

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje propuestas para el tema analogías de hiponimia y metonimia son adecuadas a los objetivos de aprendizaje y relevantes para los alumnos. En general, su progresión, secuencia y nivel de dificultad favorece el aprendizaje y la reflexión lingüística entre los alumnos. Sin embargo, los docentes señalan que algunas actividades ofrecen un mayor nivel de dificultad para los alumnos de primer y segundo año básico. Sin embargo, durante el transcurso de la sesión y una vez concluida, los alumnos mejoran el desempeño en su ejecución.

f. Materiales y recursos

Los materiales y recursos utilizados para el tema analogías de hiponimia y metonimia consisten en el uso de formato multimedia y una gráfica que ilustra las relaciones semánticas para este tipo de analogías. También se acompañan guías de aprendizaje en formato papel para ejercitar las habilidades de razonamiento verbal de los alumnos.

Los docentes estiman que el uso de los recursos señalados facilitan los aprendizajes esperados en cuanto al razonamiento analógico verbal y el desarrollo de la oralidad tardía.

6.14. MÓDULO TEORÍA DE LA MENTE

El módulo teoría de la mente comprende cuatro temas: falsas creencias, vocabulario mentalista, explicación psicológica e historias sociales. Por razones aún de experimentación del tema historias sociales, éste no se ha considerado en la evaluación que se presenta a continuación.

6.1.4.1. Tema: Falsas creencias

a. Objetivo

El objetivo formulado para cada sesión o clase del tema falsas creencias tiene que ver con la comprensión y producción de diversas situaciones comunicativas implicados en la interpretación de intenciones. Los profesores señalan que el objetivo se expresa con claridad al comienzo de cada clase. Es comprensible para los alumnos, en términos de lo que se espera que aprendan y se puede evaluar fácilmente a través de las distintas actividades que se proponen para su consecución.

b. Contenido

El contenido del tema falsas creencias es concordante con el objetivo de cada una de las sesiones. Los profesores reconocen que concuerda con el objetivo de cada una de las clases. Además, señalan que contribuye al desarrollo del lenguaje oral y es pertinente para los alumnos de primero a cuarto año básico. Hacen hincapié en que la organización del contenido en formulación de preguntas, toma de perspectiva comunicativa y comprensión inferencial de intenciones complementa los contenidos del eje comunicación oral del currículum nacional de la asignatura Lenguaje y Comunicación.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las sesiones o clases del tema falsas creencias presenta una organización claramente definida. Según los docentes, esta organización favorece la conducción de la enseñanza y, a su vez favorece la realización de las actividades de los alumnos en distintos niveles de participación y permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice en el tiempo planificado.

d. Metodología

La metodología que se propone para abordar el tema falsas creencias proporciona a los docentes un conjunto de actividades que les permiten conducir la comprensión de los alumnos del contenido en estudio y el logro de los objetivos. Los docentes afirman que las acciones metodológicas propuestas, en términos de secuenciación y jerarquización, favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas orales complejas en los escolares.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje para cada una de las sesiones del tema falsas son adecuadas al objetivo de aprendizaje y relevantes para los alumnos, en cuanto permiten estimular las habilidades cognitivas que subyacen al funcionamiento lingüístico oral. La cantidad de actividades propuestas favorecen la comprensión y producción de expresiones lingüísticas complejas, en especial, aquellas implicadas en la realización de inferencias.

f. Materiales y recursos

El uso de powerpoint para la presentación de los contenidos y actividades que tienen que desarrollar los alumnos facilita la interacción lingüística y promueve el aprendizaje colaborativo entre los escolares. Además, el uso de diapositivas con ilustraciones mejoran la motivación, mantienen la atención y favorecen la comprensión de los alumnos.

6.1.4. 2. Tema: Vocabulario mentalista

a. Objetivo

El objetivo formulado para cada sesión o clase del tema vocabulario mentalista está referido a la comprensión inferencial de diversos verbos de referencia mental. Los profesores estiman que este objetivo se explicita en forma clara y es de fácil comprensión para los escolares.

b. Contenido

El contenido del tema vocabulario mentalista- verbos mentales- concuerda con el objetivo de cada una de las sesiones. Se adecua a las características de los alumnos y contribuye al desarrollo de la conciencia de la actividad mental implicada en el lenguaje.

Los profesores reconocen falta de conocimiento de este tipo de contenido desde su práctica pedagógica. Sin embargo, una vez que han comprendido las referencias teóricas y prácticas, estiman que es importante para que los alumnos reflexionen acerca de los estados mentales internos y comprendan el carácter polisémico de los términos de referencia mental. También afirman que este tipo de contenido favorece el desarrollo de la competencia lingüística oral que se requiere para aprender a leer y escribir.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las sesiones para el contenido vocabulario mentalista y literal tiene una organización bien definida. Según los docentes, esta organización favorece la conducción de la enseñanza y permite identificar con claridad el desarrollo de las actividades de enseñanza y aquellas destinadas al aprendizaje. Asimismo, favorece el desarrollo fluido de las actividades de aprendizaje y, además, en su mayoría, éstas se realizan en el tiempo planificado.

d. Metodología

La metodología indicada para trabajar el tema vocabulario mentalista lenguaje figurado y literal proporciona a los docentes un conjunto de actividades que les permiten conducir la comprensión de los alumnos del contenido en estudio. Además, los docentes afirman que las actividades propuestas que van de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo constituyen una secuencia didáctica que favorece la comprensión y producción de expresiones no literales.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje para cada una de las sesiones del tema vocabulario mentalista son adecuadas al objetivo de aprendizaje y relevantes para los alumnos. Su progresión y secuencia favorece el aprendizaje y la reflexión lingüística de los alumnos. Estas actividades facilitan en los escolares la comprensión y producción de lenguaje figurado oral, así como la reflexión metalingüística, a través de la constante interacción verbal entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.

f. Materiales y recursos

La presentación de los contenidos y actividades de aprendizaje en formato audiovisual facilita la interacción lingüística en la sala de clases y promueve el aprendizaje colaborativo entre los escolares. Además, los profesores manifiestan que la gráfica o ilustraciones utilizadas facilitan la motivación, la comprensión y la atención de los alumnos. Por otra parte, los profesores consideran que las diapositivas son motivantes para los escolares, en términos de uso de tecnología y significativas respecto de sus experiencias cotidianas.

6.1.4.3. Tema: Explicaciones psicológicas

a. Objetivo

El objetivo planteado para cada una de las sesiones del tema explicaciones psicológicas apunta a la comprensión inferencial de las causas psicológicas de las acciones humana, tales como las creencias, los deseos y las intenciones. Los profesores señalan que este objetivo se

define y comunica en forma clara, lo que permite una adecuada comprensión de la mayoría de los alumnos acerca de lo que tienen que aprender. Además, los profesores también señalan que se puede evaluar con facilidad a través de las mismas actividades propuestas para su aprendizaje.

b. Contenido

El contenido del tema explicaciones psicológicas concuerda con el objetivo de cada una de las sesiones. Este contenido abarca conocimientos de causas psicológicas familiares de las acciones humanas y conocimientos de los conectivos causales que permiten comunicar la explicación. Según la opinión de los docentes, el contenido contribuye al desarrollo de la oralidad tardía, en el sentido de favorecer la capacidad de razonar de los alumnos a un nivel lingüístico más complejo y abstracto.

c. Estructura de la sesión o clase

La estructura de cada una de las sesiones del tema explicaciones psicológicas presenta una organización bien definida en cuanto a las fases contempladas para el desarrollo del plan de clases. Según los profesores, esta estructura permite manejar con facilidad las acciones de enseñanza, así como las actividades destinadas al aprendizaje. Además, el tiempo contemplado para el desarrollo de las diversas actividades se ajusta a lo planificado.

d. Metodología

La metodología propuesta para trabajar el tema explicaciones psicológicas proporciona a los docentes un conjunto de actividades que les permiten conducir la comprensión de los alumnos del contenido en estudio y el logro del aprendizaje esperado. Los docentes afirman que la metodología basada entorno a la narración de breves historias favorece la comprensión y producción de expresiones orales complejas.

e. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje para cada una de las sesiones del tema explicaciones psicológicas son adecuadas al objetivo de aprendizaje y relevantes para los alumnos. Según los profesores, las actividades centradas en la narración de varias historias breves permiten que los escolares puedan inferir y verbalizar las explicaciones psicológicas que explican la conducta de los personajes. Consideran que estas actividades favorecen metalingüística y la interacción verbal entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Además, los profesores estiman que el número y frecuencia de las actividades contribuyen a transferir y fortalecer las habilidades aprendidas.

f. Materiales y recursos

Los docentes manifiestan que las historias presentadas en formato powerpoint son adecuadas para estimular el desarrollo de la oralidad tardía, tanto para la comprensión como para producción ligüística, haciendo más eficaz y enriquecedor el contexto interactivo de la sala de clases.

6.1.5. evaluación cualitativa del Programa de Estimulación

La metodología de enseñanza del programa de estimulación se fundamenta en el enfoque enseñanza directa (Baumann, 1985, 1990). Las principales razones que justifican este enfoque como sustento metodológico estratégico del programa son las siguientes: a) los

resultados de numerosas investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de habilidades lingüísticas confirman que el enfoque enseñanza directa es más efectivo que otros enfoques para enseñar habilidades y estrategias implicadas en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos en las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir (Biancarosa y Snow, 2006; National Reading Panel, 2000; Nokes y Dole, 2004), b) el enfoque enseñanza directa enfatiza la función docente en varios aspectos críticos del trabajo en el aula, tales como la estructuración de los contenidos y/o habilidades a enseñar, la modelización como recurso para enseñar estrategias cognitivas complejas, la práctica guiada e independiente de los alumnos en el nuevo aprendizaje, el monitoreo y la retroalimentación permanente del profesor, etc. (Waxman y Walberg, 1999), c) el enfoque enseñanza directa comprende acciones estructuradas específicas que promueven y facilitan la interacción verbal en la sala de clases (Wertsch, 1985, 1991).

La metodología de enseñanza del programa de estimulación del lenguaje oral tardío se estructura en un plan de clase que se desarrolla en cuatro etapas: introducción a la problemática, ejercitación del grupo curso, ejercitación en grupos pequeños y reflexión de cierre individual-grupal.

Para evaluar esta metodología de enseñanza se les aplicó a los docentes un cuestionario con formato de rúbrica (citado y descrito en el ítem evaluación) sus respuestas fueron tabuladas y a continuación presentamos los principales resultados. Asimismo, cabe señalar que durante todo el proceso –en las diferentes reuniones de capacitación–, los docentes veían la estructura de las sesiones que se presentarían a los niños y retroalimentaban a los investigadores con opiniones e intuiciones. Asimismo, los profesores informaban cómo les había ido con la sesión ya aplicada y señalaban problemas e inconvenientes que pudiera plantear el programa

1. Introducción a la problemática

En esta etapa de la sesión o clase, el profesor prepara a los alumnos para el aprendizaje. Explica el objetivo de la clase, activa habilidades y/o conocimientos lingüísticos de los escolares acerca del contenido requerido para el logro del objetivo y da razones que justifican su aprendizaje. Además, da ejemplos de las situaciones específicas que se deben resolver y demuestra la habilidad y procedimientos para resolverlos.

Los profesores manifiestan que esta etapa de la clase se especifica de forma adecuada en cada una de las presentaciones en powerpoint que introducen la problemática a estudiar. Las ilustraciones usadas para presentar el objetivo y el contenido de la sesión favorecen la comprensión de los alumnos, así como también estimulan la atención y la comprensión de las razones que justifican su aprendizaje. Además, los profesores reconocen que esta etapa orienta las acciones docentes que se deben realizar en el desarrollo de la clase.

2. Ejercitación del grupo curso

La ejercitación del grupo curso corresponde a la etapa en que los alumnos realizan una serie de ejercicios junto con el profesor. Además, el profesor monitorea y retroalimenta el progreso de los alumnos y, asegura que la mayoría responda de manera correcta.

Los resultados muestran que las tareas diseñadas para la ejercitación del grupo curso son adecuadas, tanto por la cantidad de tareas como por su contribución al dominio del aprendizaje esperado. También, se observa que esta fase permite una adecuada interacción verbal entre los alumnos y, entre los alumnos y el profesor.

3. Ejercitación grupos pequeños

Esta etapa de la clase comprende la ejercitación de la habilidad que está siendo aprendida en grupos pequeños de entre 4 a 6 alumnos o en algunos casos de forma individual. La tarea del profesor, en esta etapa de la clase, consiste en asegurar que los alumnos dominen la habilidad o el contenido a través de la interacción verbal entre los integrantes del grupo o la interacción con el profesor. Para ello, el profesor monitorea el trabajo en grupo y presta ayuda, ya sea haciendo preguntas adicionales, respondiendo a las consultas de los alumnos o solicitando que los niños expresen oralmente su desempeño.

En general, se observa que los escolares realizan en forma autónoma las actividades de aprendizaje para el trabajo en grupos pequeños y/o en forma individual y pueden exponer con facilidad sus respuestas o conclusiones.

4. Reflexión de cierre individual-grupal

La reflexión de cierre individual-grupal es la etapa final de la clase. En esta etapa, los alumnos de forma individual o en parejas, resuelven actividades equivalentes a las realizadas en las etapas anteriores, comparten sus respuestas con el curso y reflexionan explícitamente acerca de lo aprendido, ya sea dando ejemplos o explicaciones respecto de las situaciones planteadas.

En conclusión, los profesores sostienen que la metodología del programa favorece de forma considerable la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen al desarrollo de la oralidad tardía. La estructura de la clase definida en etapas permite concentrar la atención de la docencia en lo que debe ser aprendido, su forma de ejercitación, el uso adecuado del tiempo lectivo en el desarrollo de una cantidad considerable de actividades e intercambios comunicativos tienden a asegurar el progreso de los alumnos. Asimismo, se enriquece lingüísticamente el ambiente de la sala de clases, lo que a su vez brinda numerosas oportunidades de aprendizaje y facilitación de la comprensión y producción de expresiones lingüísticas más complejas y abstractas.

6.2. Análisis cuantitativo estadístico

El análisis estadístico implicó un análisis exploratorio de las variables en estudio y posteriormente un análisis inferencial para determinar si existen diferencias significativas entre los niveles de logro entre el grupo control y el grupo experimental. Esto es fundamental de realizar para asegurar que ambos grupos son homogéneos y así poder contrastar a posteriori si la aplicación del programa de estimulación lingüístico-cognitivo logrará incrementar el desarrollo del lenguaje oral tardío en escolares de 1° a 4° básico de escuelas municipales vulnerables.

6.2.1. Nivel de Logro

Dado que en todas las pruebas analizadas las respuestas factibles son correcta o incorrecta (1 ó 0), se utilizó un estimador de máxima verosimilitud para una variable aleatoria de tipo binomial. Es decir se estimó:

$$\hat{p} = \frac{\sum_i \sum_j x_{ij}}{nm} \quad (1)$$

donde \hat{p} corresponde a la proporción estimada de respuestas correctas, x toma el valor 1 si la respuesta es correcta y 0 si es incorrecta, n es el número de preguntas, i indexa a los niños

(1,...,m), j indexa a las preguntas (1,...n). Esta estimación se realizó por ítem, para el total de la prueba y por subtest, de forma tal que el valor de n en la expresión anterior, varía en función de éstos (Ítem, subtest y total prueba).

De esta forma el análisis se realizó a partir de esta estimación, la cual llevada a porcentaje, denominamos **Nivel de Logro** en la prueba (NL). Es decir, en la medida que es cercano a 100% el indicador refleja un mayor porcentaje de respuestas correctas con respecto al total de respuestas obtenidas. Para este indicador la medida de precisión está dada por el Error Estándar definido como:

$$\hat{\sigma}(\hat{p}) = \sqrt{\frac{\hat{p}(1-\hat{p})}{nm-1}} \quad (2)$$

A partir del cálculo del Nivel de Logro y su error estándar se procede a calcular el Coeficiente de Variación, que permite comparar la precisión relativa de las estimaciones y se estima de la forma:

$$cv(\hat{p}) = \frac{\hat{\sigma}(\hat{p})}{\hat{p}} 100 \quad (3)$$

Para el caso de la Prueba Teoría de la Mente (TOM), considerando que los subtest 2 y 3 tienen el doble de ponderación respecto del subtest 1, se utilizó un estimador de la forma:

$$NL_T = NL_{ST1} 0.2 + NL_{ST2} 0.4 + NL_{ST3} 0.4 \quad (4)$$

donde NL_T es el nivel de logro en la prueba total y NL_{STi} corresponde al nivel de logro del subtest i-ésimo (1,2,3). Esta combinación lineal mantiene el nivel de logro en la escala original, es decir, entre 0% y 100%.

6.2.2. Pruebas de hipótesis

Para probar si existen diferencias significativas entre el puntaje obtenido por los niños en cada una de las pruebas antes del programa de estimulación y a posteriori (pre y post test), se realizaron 3 análisis: (1) se estimó los niveles de logro y sus intervalos de confianza tanto para el grupo control, como para el grupo experimental, pre y post aplicación del programa de estimulación (2) se realizó el test de diferencia de medias para datos pareados, para ambos grupos, pre y post aplicación del programa de estimulación y (3) se aplicó un modelo de análisis de varianza de efectos mixtos que permite testear si la diferencia entre el aumento del desempeño del grupo experimental versus el grupo control pre y post test es significativo

6.2.2.1 Intervalo de confianza para el nivel de logro

Se estimó el intervalo de confianza del nivel de logro en cada una de las pruebas para pre y post test, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control, a través de la expresión:

$$I.C._{(1-\alpha)}(p) = \hat{p} \pm \hat{\sigma}(p) z_{1-\alpha/2} \quad (5)$$

donde $z_{1-\alpha/2}$ corresponde al percentil $1-\alpha/2$ de una distribución Normal estándar.

6.2.2.2 Test de comparación de medias para datos pareados

Este test se basa en las siguientes hipótesis:

Ho: Los niños presentan el mismo nivel en cada una de las pruebas, antes y después del programa de estimulación.

H1: Los niños presentan un mayor nivel en cada una de las pruebas después del programa de estimulación.

En cada una de las pruebas, se utiliza el supuesto de distribución normal de los puntajes y las hipótesis son relativas a las medias de las poblaciones.

Para probar la veracidad de la hipótesis nula (Ho) se obtiene la estadística de prueba (Bonate 2000) que corresponde a:

$$T = \frac{\bar{D}}{S_D / \sqrt{n}} \quad (6)$$

donde \bar{D} representa la media de las diferencias entre los puntajes pre y post programa de estimulación, es decir: $D_i = Y_i - X_i$ donde X corresponde al puntaje del niño i antes del programa de estimulación e Y el puntaje post dicho programa y S_D representa la desviación estándar de la diferencia, es decir:

$$S_{\bar{D}} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (D_i - \bar{D})^2}{n-1}} \quad (7)$$

El estadístico T tiene distribución t-student con n-1 grados de libertad. Se rechaza la hipótesis nula si $t \geq t_{1-\alpha, n-1}$ con un nivel de significancia o probabilidad de cometer error de tipo I (α) fijado en un 5%.

Esta prueba fue realizada tanto para el grupo experimental, como para el grupo control.

6.2.2.3. Modelo ANOVA mixto

Un modelo ANOVA mixto (pretest-posttest con grupo control) fue ajustado para determinar si la tasa de aumento del grupo experimental es superior a la del grupo control (Faraway, 2006). Dicho modelo utiliza como variable respuesta el puntaje total obtenido por los sujetos en cada prueba. Los predictores incluidos en el modelo corresponden al curso (1°, 2°, 3° y 4°), si corresponden al grupo control o el experimental (efecto fijo) y si la observación fue realizada pretest o posttest. Se considera que existe correlación entre los sujetos entre el pre y posttest, lo que requiere la incorporación de este efecto en la matriz de varianzas-covarianzas. El modelo fue implementado en el lenguaje de programación estadístico R (R Development Core Team, 2010).

6.2.2.3.1 Resultados Prueba Conciencia Metapragmática (CMP)

Tabla 1. Tabla de tamaños muestrales prueba CMP Pre y Post test, según grupo y nivel

CURSO	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1ero Básico	25	49	78	73
2do Básico	73	64	74	67
3ero Básico	100	79	103	88
4to Básico	98	88	98	94
Total	296	280	353	322

Tabla 2. Nivel de logro en la pruebas CMP Pre y Post test, según nivel y grupo

CURSO	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	Pretest	Posttest	Dif (Post-Pre)	Pretest	Posttest	Dif (Post-Pre)
1ero Básico	25,0%	29,6%	5%	23,1%	53,2%	30%
2do Básico	31,8%	37,7%	6%	31,5%	60,5%	29%
3ero Básico	40,1%	44,7%	5%	39,0%	56,5%	18%
4to Básico	49,9%	55,7%	6%	42,5%	66,7%	24%

En la siguiente Figura se puede observar que en el Grupo Control, no hay diferencias significativas en el nivel de logro ($\alpha=0.05$) respecto de los niveles de logro en la prueba CMP, en el Pretest y Posttest. Esto se aprecia al observar los intervalos de confianza de las estimaciones, los cuales se superponen de forma tal que los niveles de logro medios no muestran diferencias estadísticamente significativas.

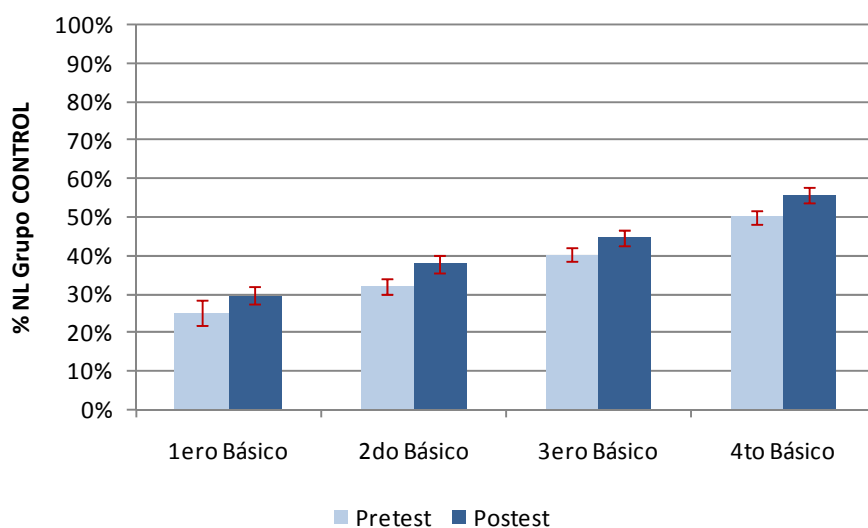


Figura 1. Nivel de logro en la prueba CMP GRUPO CONTROL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

En cambio en el Grupo Experimental, se aprecia en la **Figura 2.** que los niveles de logro en la prueba CMP, en el Pretest y Postest tienen diferencias significativas ($\alpha=0.05$) ya que los intervalos de confianza de las estimaciones, no se superponen de forma tal que los niveles de logro medios muestran diferencias estadísticamente significativas.

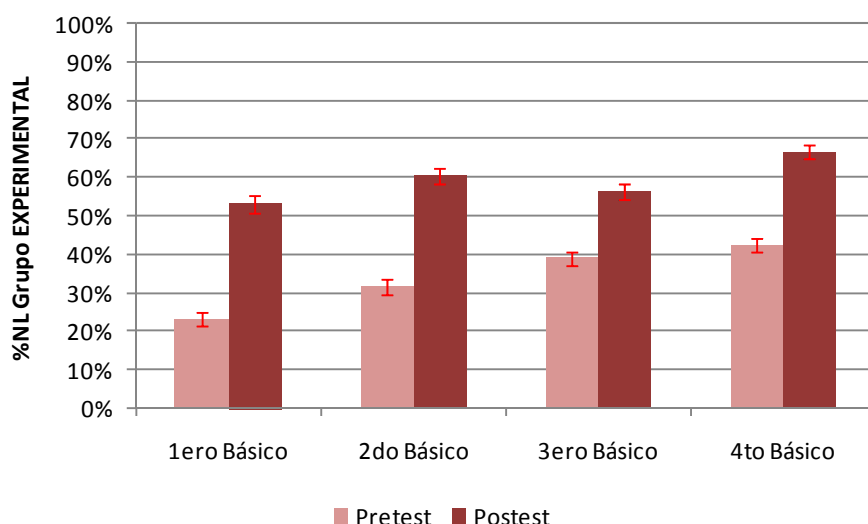


Figura 2. Nivel de logro en la prueba CMP GRUPO EXPERIMENTAL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

Respecto de las pruebas de diferencia de medias del grupo control pre y post test, se encontraron diferencias significativas ($t = 2.1628$, $df = 574$, $p\text{-value} = 0.03097$), con una media para el pretest de 11.60 y una media para el postest de 12.73. La diferencia entre ambas se encuentra en el intervalo de confianza del 95% entre 0.10 y 2.14. Por su parte para el grupo experimental las diferencias también son significativas ($t = 14.963$, $df = 673$, $p\text{-value} < 2.2e-16$), con un media para el pretest de 10.12 y una media estimada para el postest de 17.23, lo que evidencia una diferencia notablemente mayor que en el grupo control. En efecto la diferencia pre-post para el grupo experimental se encuentra entre 6.18 y 8.05 (en el intervalo de confianza del 95%), valores ampliamente mayores al grupo control.

Por otro lado, el modelo ANOVA mixto confirma los resultados anteriores señalando que la diferencia, tanto entre los distintos cursos (Nivel), tratamiento (GRUPO), pre-post (TIME) y la pendiente diferencial entre el grupo control y el experimental, son significativos ($p\text{-value} < 0.0001$). Es decir, el programa de estimulación aplicado permitió un aumento significativo en el nivel de CMP de los sujetos y este aumento es estadísticamente superior en el caso del grupo tratamiento.

Tabla 3. Tabla ANOVA modelo mixto, prueba CMP (GL num= grados de libertad en el numerador, GL denom= grados de libertad en el denominador)

Fuente	GL num	GL denom	F-value	p-value
(Intercept)	1	718	5097.391	<.0001
Nivel	3	718	42.457	<.0001
GRUPO	1	718	21.550	<.0001

TIME	1	526	233.333	<.0001
GRUPO:TIME	1	526	87.774	<.0001

6.2.2.3.2 Prueba Teoría de la Mente (TOM)

Tabla 4. Tabla de tamaños muestrales prueba TOM Pre y Post test, según grupo y nivel

CURSO	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1ero Básico	42	52	91	88
2do Básico	83	68	86	69
3ero Básico	98	93	105	93
4to Básico	97	95	101	90
Total	320	308	383	340

Tabla 5. Nivel de logro en la prueba TOM Pre y Post test, según nivel y grupo

CURSO	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	Pretest	Posttest	Dif (Post-Pre)	Pretest	Posttest	Dif (Post-Pre)
1ero Básico	19,6%	23,3%	4%	22,0%	29,6%	8%
2do Básico	27,0%	34,3%	7%	29,6%	32,9%	3%
3ero Básico	34,2%	35,6%	1%	32,5%	47,1%	15%
4to Básico	43,9%	48,5%	5%	43,5%	68,5%	25%

En la siguiente Figura se puede observar que en el Grupo Control, no hay diferencias significativas en el nivel de logro ($\alpha=0.05$) respecto de los niveles de logro en la prueba TOM, en el Pretest y Posttest. Esto se aprecia al observar los intervalos de confianza de las estimaciones, los cuales se superponen de forma tal que los niveles de logro medios no muestran diferencias estadísticamente significativas.

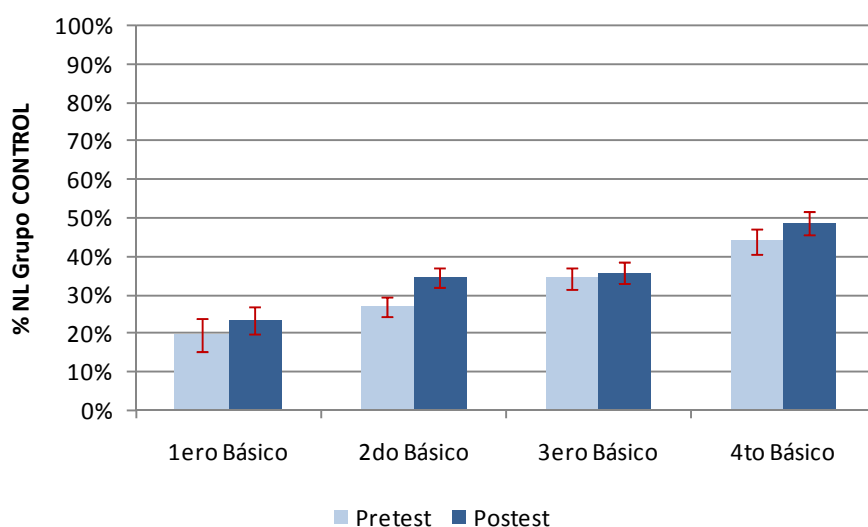


Figura 3. Nivel de logro en la prueba TOM GRUPO CONTROL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

En relación al grupo Experimental, los resultados de la prueba TOM en Pre y Posttest, se aprecia en la **Figura 4**. Que sólo los niños de segundo básico no presentaron diferencias significativas en el nivel de logro ($\alpha=0.05$), debido a los los intervalos de confianza de las estimaciones se superponen.

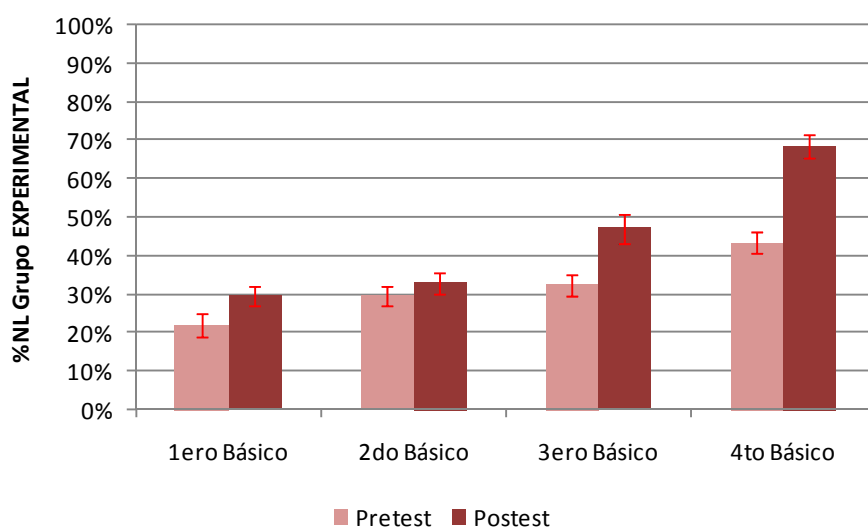


Figura 4. Nivel de logro en la prueba TOM GRUPO EXPERIMENTAL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

Para el test TOM, la pruebas de diferencia de media del grupo control pre y post test mostró diferencias significativas ($t = 2.9841$, $df = 626$, $p\text{-value} = 0.0029$), con una media para el pretest de 0.33 y una media para el posttest de 0.37. En efecto la diferencia entre ambas se encuentra en el intervalo de confianza del 95% entre 0.013 y 0.064 (proporción de logro). Por su parte para el grupo experimental las diferencias son significativas ($t = 9.5854$, $df = 721$, $p\text{-value} < 2.2e-16$), con una media para el pretest de 0.32 y una media para el posttest de 0.45. En efecto la diferencia entre las medias pre-post para el grupo experimental se encuentra entre 0.10 y 0.15 (en el intervalo de confianza del 95%).

Por otro lado, el modelo ANOVA mixto confirma los resultados anteriores señalando que la diferencia, tanto entre los distintos cursos (Nivel), tratamiento (GRUPO), pre-post (TIME) y la pendiente diferencial entre el grupo control y el experimental, son significativos ($p\text{-value} < 0.0001$). Es decir, el programa de estimulación aplicado permitió un aumento significativo en el nivel de TOM de los sujetos y este aumento es estadísticamente superior en el caso del grupo tratamiento.

Tabla 6. Tabla ANOVA modelo mixto, prueba TOM (GL num= grados de libertad en el numerador, GL denom= grados de libertad en el denominador).

Fuente	GL num	GL denom	F-value	p-value
(Intercept)	1	729	8109.981	<.0001
Nivel	3	729	187.925	<.0001
GRUPO		1 729	34.947	<.0001
TIME	1	615	149.540	<.0001
GRUPO:TIME	1	615	39.032	<.0001

6.2.2.3.3 Prueba Razonamiento Analógico Verbal (RAV)

Tabla 7. Tabla de tamaños muestrales prueba RAV Pre y Post test, según grupo y nivel

CURSO	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1ero Básico	51	45	97	63
2do Básico	84	54	58	67
3ero Básico	98	73	103	74
4to Básico	98	88	101	78
Total	331	260	359	282

Tabla 8. Nivel de logro en la prueba RAV Pre y Post test, según nivel y grupo

CURSO	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	Pretest	Postest	Dif (Post-Pre)	Pretest	Postest	Dif (Post-Pre)
1ero Básico	37,7%	42,3%	5%	36,7%	56,5%	20%
2do Básico	46,2%	53,2%	7%	46,6%	64,7%	18%
3ero Básico	51,2%	52,9%	2%	56,0%	75,5%	20%
4to Básico	63,1%	76,7%	14%	71,7%	78,7%	7%

En la siguiente Figura se puede observar que en el Grupo Control, tanto en primer año básico como en tercero no presentan diferencias significativas en el nivel de logro ($\alpha=0.05$) en la prueba RAV, en relación a Pretest y Postest. Esto se aprecia al observar los intervalos de confianza de las estimaciones, los cuales se superponen de forma tal que los niveles de logro medios no muestran diferencias estadísticamente significativas. En cambio en segundo año y en cuarto año básico el nivel de logro presenta diferencias significativas.

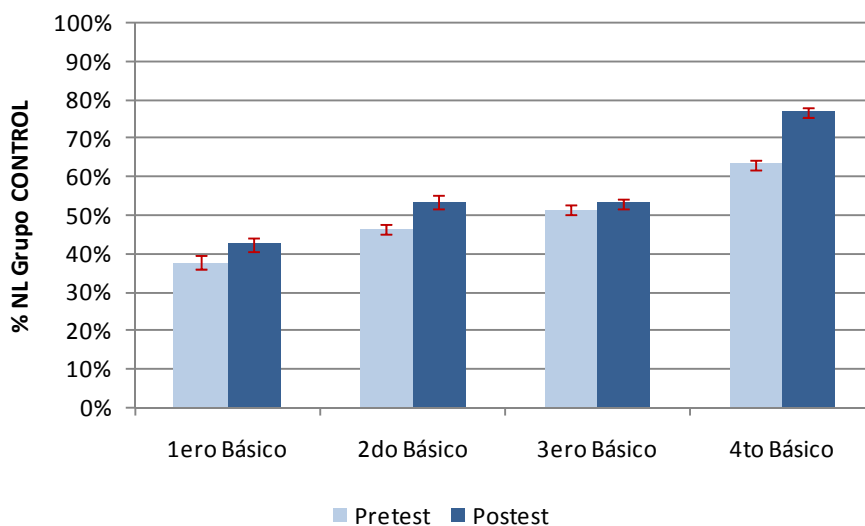


Figura 5. Nivel de logro en la prueba RAV GRUPO CONTROL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

En relación al Grupo Experimental, se aprecia en la **Figura 6.** que los niveles de logro en la prueba RAV, en el Pretest y Postest tienen diferencias significativas ($\alpha=0.05$) ya que los intervalos de confianza de las estimaciones, no se superponen de forma tal que los niveles de logro medios muestran diferencias estadísticamente significativas.

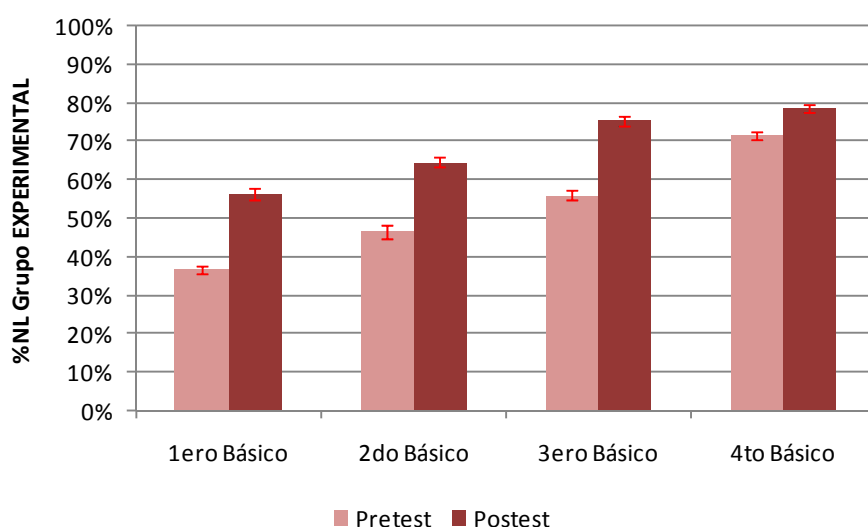


Figura 6. Nivel de logro en la prueba RAV GRUPO EXPERIMENTAL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

En relación a las pruebas de diferencia de medias del grupo control pre y post test en la prueba RAV, se encontraron diferencias significativas ($t = 4.7743$, $df = 589$, $p\text{-value} = 2.278e-06$), con una media para el pretest de 32.35 y una media para el postest de 37.29. La diferencia entre ambas se encuentra en el intervalo de confianza del 95% entre 2.9 y 6.9. Por su parte para el grupo experimental las diferencias también son significativas ($t = 9.7268$, $df = 639$, $p\text{-value} < 2.2e-16$), con una media para el pretest de 33.82 y una media para el postest de 43.83, lo que evidencia una diferencia notablemente mayor que en el grupo control. En efecto la diferencia pre-post para el grupo experimental se encuentra entre 7.99 y 12.03 (en el intervalo de confianza del 95%), valores ampliamente mayores al grupo control.

Por otro lado, el modelo ANOVA mixto confirma los resultados anteriores señalando que la diferencia, tanto entre los distintos cursos (Nivel), tratamiento (GRUPO), pre-post (TIME) y la pendiente diferencial entre el grupo control y el experimental, son significativos ($p\text{-value} < 0.0001$). Es decir, el programa de estimulación aplicado permitió un aumento significativo en el nivel de RAV de los sujetos y este aumento es estadísticamente superior en el caso del grupo tratamiento.

Tabla 9. Tabla ANOVA modelo mixto, prueba RAV (GL num= grados de libertad en el numerador, GL denom= grados de libertad en el denominador).

Fuente	GL num	GL denom	F-value	p-value
(Intercept)	1	721	11127.663	<.0001
Nivel	3	721	130.044	<.0001
GRUPO	1	721	46.270	<.0001
TIME	1	504	188.194	<.0001
GRUPO:TIME	1	504	24.723	<.0001

6.2.2.3.4 Prueba Comprensión de Significados Figurativos (IMIP)

Tabla 10. Tabla de tamaños muestrales prueba IMIP Pre y Post test, según grupo y nivel

CURSO	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1ero Básico	51	35	89	67
2do Básico	80	67	75	65
3ero Básico	97	84	92	73
4to Básico	98	77	98	79
Total	326	263	354	284

Tabla 11. Nivel de logro en la prueba IMIP Pre y Post test, según nivel y grupo

CURSO	CONTROL			EXPERIMENTAL		
	Pretest	Postest	Dif (Post-Pre)	Pretest	Postest	Dif (Post-Pre)
1ero Básico	45,2%	46,0%	1%	44,7%	51,6%	7%
2do Básico	47,2%	47,0%	0%	49,6%	58,6%	9%
3ero Básico	56,9%	59,6%	3%	53,7%	69,2%	16%
4to Básico	66,5%	70,9%	4%	64,9%	74,6%	10%

En la siguiente Figura se puede observar que en el Grupo Control, no hay diferencias significativas en el nivel de logro ($\alpha=0.05$) de la prueba IMIP, en el Pretest y Postest. Esto se aprecia al observar los intervalos de confianza de las estimaciones, los cuales se superponen de forma tal que los niveles de logro medios no muestran diferencias estadísticamente significativas.

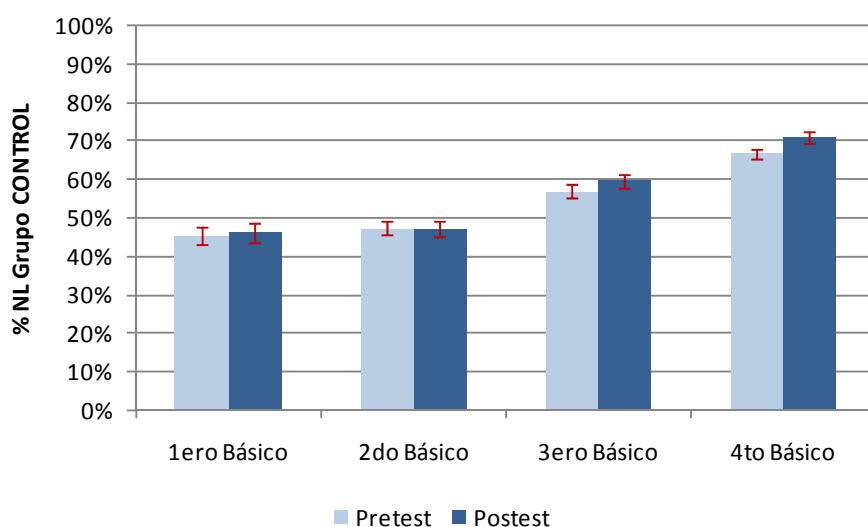


Figura 7. Nivel de logro en la prueba IMIP GRUPO CONTROL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

En cambio en el Grupo Experimental, se aprecia en la **Figura 8.** que los niveles de logro en la prueba IMIP, en el Pretest y Postest tienen diferencias significativas ($\alpha=0.05$) ya que los intervalos de confianza de las estimaciones, no se superponen de forma tal que los niveles de logro medios muestran diferencias estadísticamente significativas.

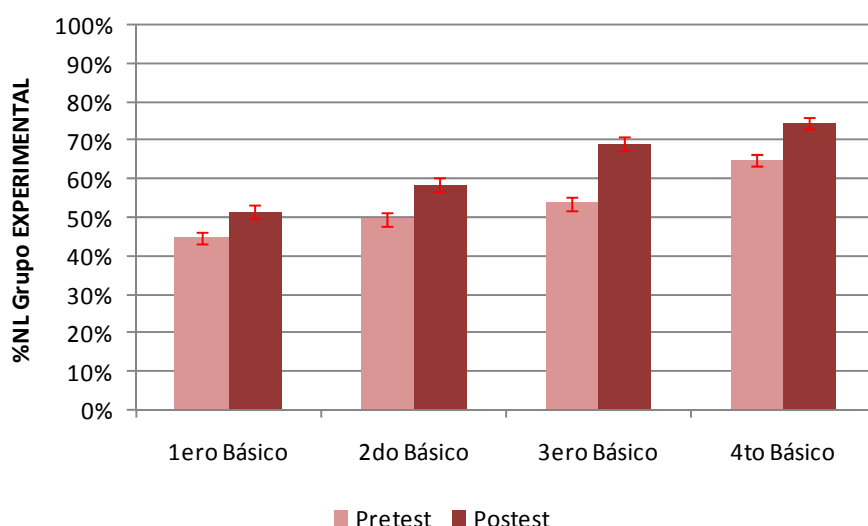


Figura 8. Nivel de logro en la prueba IMIP GRUPO EXPERIMENTAL según nivel. Se presentan los intervalos de confianza de las estimaciones.

Para el test IMIP, la pruebas de diferencia de media del grupo control pre y post test no mostró diferencias significativas ($t = 1.8829$, $df = 587$, $p\text{-value} = 0.0602$), con una media para el pretest de 21.67 y una media para el postest de 22.56. En efecto la diferencia entre ambas se

encuentra en el intervalo de confianza del 95% entre -0.032.9 y 1.82, clara evidencia de la igualdad de medias entre el pre y post test. Por su parte para el grupo experimental las diferencias son significativas ($t = 8.6964$, $df = 636$, $p\text{-value} < 2.2e-16$), con una media para el pretest de 20.90 y una media para el posttest de 25.0. En efecto la diferencia entre las medias pre-post para el grupo experimental se encuentra entre 3.17 y 5.02 (en el intervalo de confianza del 95%).

Por otro lado, el modelo ANOVA mixto confirma los resultados anteriores señalando que la diferencia, tanto entre los distintos cursos (Nivel), tratamiento (GRUPO), pre-post (TIME) y la pendiente diferencial entre el grupo control y el experimental, son significativos ($p\text{-value} < 0.0001$). Es decir, el programa de estimulación aplicado permitió un aumento significativo en el nivel de IMIP de los sujetos y este aumento es estadísticamente superior en el caso del grupo tratamiento.

Tabla 12. Tabla ANOVA modelo mixto, prueba IMIP (GL num= grados de libertad en el numerador, GL denom= grados de libertad en el denominador).

Fuente	GL num	GL denom	F-value	p-value
(Intercept)	1	696	18250.688	<.0001
Nivel	3	696	131.227	<.0001
GRUPO	1	696	8.609	0.0035
TIME	1	524	174.837	<.0001
GRUPO:TIME	1	524	66.327	<.0001

6.2.3. Conclusiones de análisis cuantitativo

El análisis anterior muestra que se verifica la hipótesis de investigación. Es decir se comprueba que: “Los escolares de primero a cuarto año básico que asisten a escuelas municipales vulnerables y que son sometidos a un programa de estimulación lingüístico-cognitivo tienen logros estadísticamente significativos en la comprensión oral de significados implícitos o no literales en comparación con aquellos escolares que no son sometidos a este programa”.

A partir de lo anterior, se puede señalar además que el programa de estimulación de las habilidades lingüístico-cognitivas diseñado en este proyecto es efectivo, ya que su aplicación favoreció el incremento del nivel de comprensión oral de significados figurados en los escolares sujetos de experimentación.

Por otra parte, y en concordancia con la teoría, estos hallazgos permiten señalar que las habilidades de conciencia metapragmática, teoría de la mente y razonamiento analógico verbal serían responsables de la comprensión oral de significados figurados y que su incremento se correlaciona positivamente con el nivel de esta comprensión oral.

En la medida que aumenta el nivel de escolarización de los niños de primer a cuarto año básico aumenta el nivel de conciencia metapragmática, la capacidad para razonar verbalmente en forma analógica y la capacidad para inferir estados mentales. Asimismo, aumenta

progresivamente la capacidad de los escolares para comprender expresiones orales con significados implícitos.

De esta manera es posible dar respuesta afirmativa a la primera preguntas de investigación “¿Es posible incrementar la comprensión oral de significados implícitos o no literales en escolares de 1º a 4º año básico que asisten a escuelas municipales vulnerables, mediante un programa de estimulación lingüístico-cognitivo?” ya que el programa ha demostrado ser eficiente para tal logro.

Respecto de la segunda interrogante : “¿Qué diferencias estadísticamente significativas existen en la comprensión oral de significados implícitos o no literales en escolares de 1º a 4º año básico de escuelas municipales vulnerables que son sometidos a un programa de estimulación lingüístico-cognitivo y escolares de los mismos niveles y escuelas que no son sometidos al programa?”, se responde al observar que los pre y pos test de los grupos experimentales arrojan en casi todos los cursos diferencias significativas mientras que los de control no, mostrando con significatividad estadística la eficacia del programa.

Respecto de la tercera interrogante ¿Qué efectos particulares tiene la estimulación de la conciencia metapragmática, el razonamiento analógico verbal y la teoría de la mente en la comprensión oral de significados implícitos o no literales en escolares de de 1º a 4º año básico?, nos remitimos a dos fuentes de información. Por un lado, a las informaciones arrojadas por la evaluación de los docentes a sus alumnos en el sentido de que ellos parecieron ganar en flexibilidad, además de mejorar el nivel de consciencia de los estados mentales de los demás y ser capaz de verbalizarlas. Por otra parte, está la información cuantitativa arrojada por la aplicación del Instrumento de Medición de Inferencias Pragmáticas (IMIP) que muestra que el desarrollo de estas habilidades subyacentes, de hecho influye en el desarrollo de la capacidad de comprender inferencialmente el lenguaje.

7. DIFUSIÓN DEL PROYECTO

7.1.- Difusión en el ámbito administrativo y profesional (Anexo 7)

Seminario-Taller Proyecto de Investigación del Lenguaje Oral Tardío en escolares de 1º a 4º año básico. Expositores: Georgina García y Carlos Ramos. Dirigido a académicos, estudiantes de educación básica, directores de DAEM y profesores de las comunas de Ovalle, Punitaqui, Montepatria, Combarbalá y Río Hurtado. Campus Limarí de la Universidad de La Serena, realizado el 8 de noviembre de 2010, Ovalle.

Seminario-Taller Proyecto de Investigación del Lenguaje Oral Tardío en escolares de 1º a 4º año básico. Expositores: Carlos Ramos, Georgina García, Nina Crespo y Pedro Alfaro. Dirigido a autoridades de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Coquimbo, directores de DAEM, directores de escuelas y jefes técnicos de las comunas de La Serena, Coquimbo, La Higuera, Vicuña y Andacollo. Campus Andrés Bello de la Universidad de La Serena, realizado el 26 de noviembre de 2010, La Serena.

7.2. Difusión en el ámbito universitario-estudiantil (Anexo 8)

Taller Estimulación del Lenguaje Oral Tardío en escolares de 1º a 4º año básico. Expositores: Pedro Alfaro, Georgina García y Carlos Ramos. Dirigido a académicos y estudiantes de pedagogía en educación básica, educación diferencial y educación parvularia de la Universidad de La Serena, realizado el 26 de octubre de 2010 , La Serena

Exposición *El desarrollo de la oralidad tardía: Una propuesta de Estimulación*. Expositora : Nina Crespo, Congreso de Estudiantes de Pedagogía en Castellano y Comunicación, VI Jornadas de Lectura Crítica 2010, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, realizado el 6 y 7 de octubre de 2010, Valparaíso.

7.3. Difusión en prensa (Anexo 9)

FONIDE del MINEDUC. Proyecto busca estimular el lenguaje en menores de primero a cuarto básico, Periódico electrónico de la Universidad de La Serena, publicado el 12/10/2010,

Estimulan el lenguaje y el pensamiento en colegios, Diario El Día (Diario de circulación regional), publicado el 16/10/2010

7.4. Difusión en publicaciones científicas (Anexo 10)

Revista de Fonoaudiología Universidad de Valparaíso, artículos recepcionados:

- Ramos, Carlos: “Enseñanza del saber sobre lo mental en la escuela”
- Alfaro, P.; Crespo, N.; Rojas, D. y Vásquez, M. “Diseño e implementación de la conciencia metapragmática: un programa de estimulación del desarrollo de la oralidad tardía en escuelas vulnerables

7.5. Difusión en congresos científicos (Anexo 11)

Crespo, Nina y Pedro Alfaro: Ponencia “*Plan de desarrollo de la Oralidad Tardía: Estimulación de la Conciencia Metapragmática*”, XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL) Bicentenario: la renovación de la palabra 6, 7, 8 y 9 de abril 2010, Mendoza, Argentina.

García, Georgina: Ponencia: “*Propuesta didáctica para estimular el razonamiento analógico verbal en escolares de NB1 de escuelas con vulnerabilidad social*” Sexto Encuentro Nacional de Estudios del Discurso, Los estudios del discurso en el bicentenario, Universidad de Chile 27 y 28 de septiembre 2010, Santiago, Chile.

Ramos, Carlos: Ponencia “*Programa de Estimulación del Desarrollo de la Teoría de la Mente*” Sexto Encuentro Nacional de Estudios del Discurso, Los estudios del discurso en el bicentenario, Universidad de Chile 27 y 28 de septiembre 2010, Santiago, Chile.

8. CONCLUSIONES

Es necesario destacar que esta investigación tuvo como propósito fundamental sólo el desarrollo de la oralidad tardía –comprensión y producción de expresiones con significado implícito- como un factor crítico que permita aminorar la brecha entre los escolares de distintos niveles socioculturales de nuestro país. El logro de este propósito hace posible que los escolares de escuelas vulnerables alcancen la competencia lingüística que se requiere para conseguir mejores logros educacionales. De esta forma, se satisface una equidad pedagógica que permita a estos niños alcanzar los resultados que se observan en niños de sectores social y culturalmente más aventajados, quienes tienen mejor aprovechamiento del sistema escolar.

La oralidad tardía constituye una etapa del desarrollo de la competencia lingüística de los niños que ocurre a partir de la edad escolar. Esta etapa consiste en una sofisticación del

lenguaje oral desde el punto de vista semántico, sintáctico, discursivo y pragmático (Nippold, 2004). Una característica típica de esta sofisticación es la capacidad de los niños para comprender y producir expresiones con significados implícitos o no literales. Esto es el uso de actos de habla indirectos, expresiones metafóricas, expresiones irónicas, entre otras.

Diversos autores (Gombert, 1992; Nippold, 1998; Colston y Gibas, 2002; Vega Rodríguez, 1998) sostienen que el desarrollo de la oralidad tardía se sostiene en tres habilidades lingüístico-cognitivas fundamentales: conciencia metapragmática, teoría de la mente y razonamiento analógico verbal. Si bien este desarrollo es un proceso normal en la vida de las personas, las variables socioculturales impactan su adquisición en términos de complejidad y abstracción.

Además, existe consenso entre los investigadores que el desarrollo del lenguaje oral tardío está estrechamente vinculado al aprendizaje de la lengua escrita a un mayor nivel de competencia. Nivel de competencia que conlleva a la obtención, en especial, beneficios cognitivos y lingüísticos del aprendizaje de la lectura y de la escritura, así como de otros aspectos del currículum escolar.

Una de las razones que explican los menores niveles de logro de los escolares que asisten a establecimientos educacionales vulnerables en el ámbito de lenguaje y comunicación y, en otros ámbitos del currículum, es un manejo restringido de la lengua oral. Este manejo se caracterizaría por un uso más concreto de la lengua que difiere del uso de la lengua estándar (lengua más abstracta y descontextualizada) que se maneja a nivel de la sala de clases.

A partir de estas referencias se ha diseñado y aplicado un programa de intervención lingüístico-cognitivo para estimular el desarrollo del lenguaje oral tardío en escolares de primero a cuarto año básico que asisten a escuelas municipales vulnerables. Este programa consiste en la enseñanza explícita de las habilidades implicadas en la conciencia metapragmática, el razonamiento analógico verbal y la teoría de la mente.

El programa de estimulación del lenguaje oral tardío se organiza en tres módulos didácticos: conciencia metapragmática, teoría de la mente y razonamiento analógico verbal. A su vez cada uno de estos módulos comprende sesiones o clases compuestas de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que se orientan al logro de habilidades específicas, tanto lingüísticas como cognitivas que son responsables de la comprensión y producción oral de expresiones lingüísticas con significado implícito o no literal.

El programa ha sido diseñado prácticamente en dos versiones. Una de las versiones está orientada a los alumnos de primero y segundo año básico; y la otra para los alumnos de tercero y cuarto año básico. La diferencia entre ambas versiones dice relación con la incorporación o no de apoyo gráfico a las expresiones o comunicaciones lingüísticas.

El total de sesiones o clases del programa es de 70 lecciones, con una duración de 45 minutos, tratadas con una frecuencia de 3 horas de clases semanales en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Cada clase se presenta en formato PowerPoint por el profesor del curso.

La metodología que sustenta la aplicación del programa en el aula está basada en el enfoque enseñanza directa. De este modo cada clase se organiza en un conjunto de acciones de enseñanza-aprendizaje en una rigurosa estructura compuesta de cuatro etapas que determinan el desarrollo de la clase y aseguran los aprendizajes esperados.

Las observaciones realizadas por los docentes que aplican el programa de estimulación señalan que el trabajo ha tenido efectos positivos en las habilidades lingüísticas orales de los niños, así como también observan el interés de la familia por conocer el programa y apoyar el trabajo desde la casa. Además, valoran positivamente la metodología utilizada y el uso de formato multimedia, la que favorece la interacción verbal entre los alumnos y entre alumnos y profesor.

También se destaca que los profesores valoran positivamente la capacitación recibida tanto en las reuniones realizadas en la Universidad como el apoyo recibido en el aula por los investigadores.

Finalmente, el análisis estadístico confirma que la aplicación del Programa de Estimulación favorece significativamente el incremento del nivel de comprensión oral de significados figurados en los escolares del grupo experimental en comparación con los escolares del grupo control. Asimismo, la estimulación de la conciencia metapragmática, el razonamiento analógico verbal y la teoría de la mente tienen efectos particulares estadísticamente significativos en la comprensión oral de significados implícitos o no literales.

A partir de los resultados de esta investigación se proyecta realizar otro estudio que permita indagar el impacto del desarrollo del lenguaje oral tardío en el aprendizaje de la lengua escrita llevado a cabo con dos tipos de metodologías de enseñanza, una basada en el significado y otra metodología con énfasis en el código.

9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Los resultados observados permiten afirmar que es posible complementar el eje Comunicación Oral del subsector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación del actual currículum nacional para los cursos de primero a cuarto año básico para aquellas escuelas que atienden población escolar en condiciones de vulnerabilidad social. Esta complementación implicaría hacerse cargo de las habilidades que subyacen al desarrollo de la oralidad tardía-conciencia metapragmática, razonamiento analógico verbal y teoría de la mente, sin afectar las exigencias curriculares vigentes.

Las observaciones de los profesores que han aplicado el programa de estimulación confirman que los alumnos tienden a hacer uso de la lengua oral de manera más compleja. Esto quiere decir que los escolares pueden comprender y producir expresiones orales que van más allá de lo literal y explícito, si la enseñanza se realiza de forma más estructurada con una metodología definida.

La capacitación de los docentes en dos modalidades –reuniones de estudio periódicas y monitoreo de las acciones didácticas en el aula para aplicar el programa- los habilita de mejor forma para comprender el desarrollo de la oralidad tardía y para enfrentar la enseñanza sistemática y explícita de esta faceta del desarrollo lingüístico de los escolares.

La incorporación de un programa de estimulación de la oralidad tardía prediseñado facilita las funciones docentes en cuanto constituye un plan de clase que define con claridad el objetivo de aprendizaje, las acciones de enseñanza, las acciones de aprendizaje, la secuenciación de actividades, entre otras.

Los resultados de la aplicación del Programa de estimulación lingüístico-cognitivo para incrementar el desarrollo del lenguaje oral tardío muestran resultados positivos y significativos en los escolares de 1° a 4° año básico. Este hallazgo confirma que el curso del desarrollo del lenguaje oral tardío se puede modificar positivamente a través de un programa que contemple las habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen a este desarrollo. La incorporación del programa de estimulación del lenguaje oral tardío en la asignatura de Lenguaje y Comunicación muestra que es posible que la escuela pueda satisfacer las diferencias lingüísticas de los escolares de sectores vulnerables de la población. Esta forma de intervención compensa las diferencias que determinan, en parte, el fracaso escolar y ayuda a comprender la relación causa-efecto de las diferencias en el aprovechamiento escolar de la población chilena. Además, con esta investigación se confirma que el potencial de aprendizaje de la población escolar menos favorecida es un componente crítico de los procesos de enseñanza-aprendizaje intencionados y planificados que conduzcan a esta población al logro de mejores niveles de desarrollo lingüístico.

Además, se puede afirmar que el diseño curricular del programa de estimulación – diseño instruccional y metodología enseñanza directa- junto con la modalidad de capacitación de los docentes constituyen elementos fundamentales para establecer mejoras a la calidad de la educación lingüística. Además, estos dos aspectos fortalecen la capacidad de los profesores para planificar la enseñanza, crear ambientes adecuados para el aprendizaje de todos los alumnos y orientar su enseñanza hacia el aprendizaje profundo de los escolares en cuanto a habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen a la comprensión inferencial de la oralidad.

Los resultados positivos de la investigación confirman que los alumnos pueden alcanzar logros significativos en habilidades lingüísticas y cognitivas complejas a muy corto plazo. La relación tiempo y logros es un factor importante a considerar en las acciones de mejoras a la calidad de la educación lingüística destinadas a sectores vulnerables de la población, si se

desea que alcancen los estándares educativos de forma similar a los de otros sectores sociales. Sin embargo, es necesario que estas acciones de mejoras a los procesos de enseñanza-aprendizaje se establezcan como procedimientos de intervención prediseñados para facilitar las acciones de los docentes en los aspectos curriculares esenciales.

Bibliografía

- Astington, J.W. (1998) *El descubrimiento infantil de la mente*, Madrid, Morata.
- Baron-Cohen S.(2001) Reading the mind eyes. *Journal of Developmental Learning Disabilities*, 5: 47-78.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21: 37-46.
- Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, 31(32), 89-105.
- Baumann, J. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. In J. Baumann (Comp.), *La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula* (pp. 133-171). Madrid: Visor.
- Berman, R. (2004) Between emergence and mastery: the long developmental rout of language acquisition, en *Language Development Across Childhood and adolescence* , Ruth Berman (Eds) Philadelphia: John Benjamin North America. 9-33.
- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Biancarosa, C., y Snow, C. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bierker, E. (2002). *Analogical Thinking: Bringing the Past, Present, and Future into Relationship*. Consultado en marzo, 2010, en:<http://www.collegetransitiongroup.com/GallagherAnalogyPaper.pdf>.
- Bosacki, S. y Astington, J.W. (1999) Theory of Mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237–55.
- Brown, A.L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399–413.
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, B., y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45: 1142–1157.

- Catts, H., Fey, M., Tomblin, B., y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45: 1142–1157.
- Corpas Pastor, G. (2000): Las Lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción. Granada: Comares.
- Crespo, N & Cáceres, P. (2006) La comprensión oral de las frases hechas: Un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje, RLA Vol. 44 (2) 77-90.
- Crespo, N. (2009) “La medición de la conciencia metapragmática de los niños: Resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral” RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Vol. 47(2).
- Crespo, N.; Benítez, R. y C. Ramos (2005) Una propuesta de medición de las inferencias en la comprensión del discurso oral. En M. Pilleux (Ed.) *Los contextos del discurso* (pp 142-151) Valdivia: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), Filial Chile.
- Gentner, D. (1983) *Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. Cognitive Science*, 7: 155-170.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- González, M. (1997) Aprendizaje por analogía. Análisis del proceso de inferencia analógica para la adquisición de nuevos conocimientos. Madrid: Trotta.
- Goswami, U. (1992) Analogical reasoning in children. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. y East, M (2000) Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21: 63-93.
- Halford, G. (1993) Children’s understanding. New York: Lawrence Erlbaum.
- Happé, F. (1998). Introducción al autismo. Madrid: Alianza Editorial.
- Holyoak, K.J.y Thagard, P. (1989). Analogical mapping by constraint satisfaction. *Cognitive Science*, 13: 295–355.
- Kamhi, A. y Catts, H. (2005). Language and reading: Convergences and divergences. En H. Catts y A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 1–25). Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Katzenberger, I. (2004) The development of clause packaging in spoken and written text *Journal of Pragmatics* 36 , 1921–1948.
- Kirkland, L. D. & Patterson, J. (2005). Developing Oral Language in Primary Classrooms. *Early Childhood Educational Journal*, Vol. 32, N° 6: 391-395.
- Language and Theory-of-Mind Development”. *Development Psychology*, vol. 5, N° 535: 1311-1320.

- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leslie, A. (1994) Tomm, toby and Agency: Core Architecture and Domain Specific. En Hirschfeld, L. A. y Gelman, S. A. (eds), *Mapping the Mind Domain Specificity in Cognition and Cultur* (pp. 119-148) New York, Cambridge University Press.
- Levorato, M. C. y Cacciari, C. (1992) Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19: 415-433.
- Levorato, M. C. y Cacciari, C. (1995) The Effects of different task on comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60: 261-283.
- Levorato, M. C. y Cacciari, C. (1999) Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analyzability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11: 51-66.
- Levorato, M. C. y Cacciari, C. (2002) The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults". *Journal of Child Language*, 29: 127-50.
- Martínez, L., Herrera, C., Valle, J. y Vásquez, M. (2002). Razonamiento analógico verbal y no verbal en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3: 5-24.
- Masterson, J. y Perrey, C. (1999) Training analogical reasoning skills in children with language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8: 53-61.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nelson, K. (2005) Language pathways into the community of minds. En J.W. Astington y J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 26-49). New York: Oxford University Press.
- Nippold, M. (2004) Research on later language development: International perspectives, en *Language Development Across Childhood and adolescence*, Ruth Berman (Eds) Philadelphia: John Benjamin North America. 1-8.
- Nippold, M. (1998) *Later Language Development*, Austin: Pro. Ed.
- Nippold, M. (1998) *Later Language Development: The school age and adolescent years*. Texas: Pro.Ed.
- Nokes, J. D. y Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T. L. Jetton y J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*. New York: The Guilford Press. (pp. 162-182).
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984) Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring Activities, *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.

- Paris, S. y Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003) *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje: Aspectos Evolutivos y Patologías en el Niño y en el Adulto*. Madrid: Masson.
- R Development Core Team. 2010. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria.
- Vega Moreno, Rosa (2005) Idioms, transparency and pragmatic inference. *Working Papers in Linguistics*, 17: 389-426.
- Vosniadou, S. y Ortony, A. (1995) *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: University Press.
- Waxman, H.C.; Walberg, H.J. (1999) *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA, McCutchan Publishing.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind, Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolf, N. y Gillespie, L. (1991) *Analogies for thinking and talking. Words, pictures, and figures*. Tucson: Communication Skill Builders.

GLOSARIO BÁSICO

Analogía: relación de semejanza entre cosas o eventos diferentes.

Conciencia metapragmática: capacidad lingüística que permite discriminar y relacionar los estímulos lingüísticos y no lingüísticos al producir y/o comprender un enunciado oral.

Enseñanza directa: metodología de enseñanza que orienta y determina el aprendizaje de los alumnos de manera explícita.

Inferencia: información deducida en un intercambio de expresiones lingüísticas.

Metacognición: Conocimiento que tienen las personas acerca de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier elemento relacionado con ellos, tales como propiedades de la información o datos relevantes para el aprendizaje.

Razonamiento analógico verbal: capacidad cognitivo-verbal que permite hacer deducciones de una situación nueva a partir de un conocimiento previo.

Teoría de la mente: capacidad cognitiva que permite comprender la conducta propia y la de los demás en términos de estados mentales, tales como creencias, deseos, intenciones, etc.