

Minuta: Trabajo en torno a teoría del cambio del programa Un Buen Comienzo

El presente documento tiene el objetivo de resumir el trabajo realizado hasta el momento junto al equipo de Fundación Educacional Oportunidad, centrándose específicamente en el proceso de revisión y ajuste del árbol del problema y la teoría de cambio del programa Un Buen Comienzo. Para esto, se detalla a continuación la evaluación de criterios como la atingencia, coherencia y consistencia de la intervención.

Revisión de diseño: Árbol del problema y Teoría de Cambio

En cuanto al trabajo en torno a la teoría del cambio y diseño del programa, es relevante destacar que, de acuerdo con las tres dimensiones fundamentales de una evaluación de diseño (atingencia, consistencia y coherencia), el actual diseño de UBC se encuentra particularmente bien estructurado en términos de atingencia y coherencia. Sin embargo, se han detectado algunas áreas desafiadas en lo que respecta a su coherencia. En los siguientes apartados, se detalla lo observado para cada una de las dimensiones anteriores:

I. Atingencia

En primer lugar, en relación a su atingencia, el programa responde a un problema social relevante y vigente en la población objetivo. En esta línea, la educación de niños y niñas hasta los 5 años ha recibido bastante atención en los últimos años, en tanto se ha demostrado que esta impacta positivamente su desarrollo y, a largo plazo, logra aumentar los niveles de escolaridad; a su vez, esto se relacionaría con la obtención de mayores ingresos, y menores tasas de criminalidad y dependencia de programas de asistencia social (Maldonado y Guerrero, 2015). De esta manera, las intervenciones dirigidas a la primera infancia traen consigo beneficios en el desarrollo actual y futuro de las personas, lo que beneficia en gran medida a la sociedad al significar mejoras en el bienestar de las próximas generaciones (de Castro et al., 2019). Con esto en mente, existe un consenso global respecto a la necesidad de que todos los niños y niñas accedan a una enseñanza preescolar de calidad, que permita el desarrollo óptimo de sus habilidades, quedando estipulada como meta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (de Castro et al., 2019).

II. Coherencia

En segundo lugar, en cuanto a la coherencia, es posible afirmar a partir de la evidencia que los componentes del programa buscan impactar variables que efectivamente se relacionan con el propósito de UBC, es decir, mejorar el desarrollo del lenguaje de niños y niñas que asisten a prekinder y kinder, siendo estas tiempo instruccional, asistencia a clases e interacciones efectivas en el aula. Además, considerando el contexto local, es posible observar la necesidad de impactar en estas dimensiones para poder lograr el objetivo del programa. A continuación, se revisa brevemente la evidencia recopilada sobre la relación entre estas tres variables y el desarrollo del lenguaje en niños y niñas durante la primera infancia.

Adicionalmente se destaca que el trabajo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas se trabajará a nivel de resultados finales en la dimensión de interacciones docentes y no se trabajará a nivel de impacto, dado que para poder promover competencias

socioemocionales en niños y niñas el programa debiese aumentar su complejidad, involucrando en mayor medida a padres o adultos responsables para la promoción de estas habilidades.

1. Tiempo instruccional

Estudios internacionales han demostrado que factores relacionados a la instrucción que reciben niños y niñas en la etapa preescolar, como la cantidad de horas, la cantidad y calidad del lenguaje utilizado, y la formación de las docentes, entre otros, se relacionan con variables de desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional a corto y largo plazo (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). De esta manera, resulta evidente que factores como el tiempo dedicado a la instrucción explícita dentro de las salas de clases son de suma importancia para asegurar el desarrollo óptimo de habilidades de lenguaje en la población de interés.

En el caso de Chile, Strasser y colaboradores (2009) observaron la proporción de la jornada dedicada a actividades instruccionales en 9 escuelas de la Región Metropolitana (de dependencia particular, particular subvencionada y municipal). En este contexto, se evidencia que el tiempo dedicado a este tipo de actividades es poco, siendo de 89 minutos en promedio, representando un 47% del tiempo total medido (considerando una jornada de 3 horas). Entre estas últimas, la mayor parte del tiempo se dedica a actividades de lenguaje (45 minutos en promedio), siendo las más frecuentes las de lenguaje oral, como cantar canciones o entablar conversaciones, mientras que el tiempo dedicado a la lectura y otras actividades relacionadas a libros es escaso, siendo en promedio 11,84 minutos de la jornada (Strasser et al., 2009). Por su parte, actividades relacionadas a la enseñanza de vocabulario o el aprendizaje de sonidos o nombres de las letras están prácticamente ausentes (Strasser et al., 2009).

Para el caso de Colombia, Maldonado y Guerrero (2015) dan cuenta de que, al observar aulas de preescolar, los puntajes en las tres dimensiones del instrumento CLASS (es decir, apoyo emocional, apoyo pedagógico y organización de aula) son mayores cuando la docente y los estudiantes se involucran en actividades que tienen una intencionalidad pedagógica clara. Sin embargo, y similar al caso chileno, se observó que la mayor parte de la jornada de clases se dedica a rutinas como alimentación, limpieza y paso de una actividad a otra, dedicando sólo una pequeña proporción de tiempo a actividades centradas en el lenguaje o el pensamiento matemático o científico (Maldonado y Guerrero, 2015).

Lo anterior es aún más relevante considerando el rol del desarrollo del lenguaje, y especialmente el vocabulario, para las trayectorias escolares. De acuerdo con Snow y Matthews (2016), en cursos posteriores, los problemas de comprensión a causa de la falta de vocabulario y conocimientos previos llegan a ser alarmantes, considerando que la lectura es la base de gran parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

2. Asistencia a clases

Sumado a lo anterior, se ha estudiado la relación entre la asistencia a clases en nivel preescolar y el desarrollo de niños y niñas, demostrando que es un factor crucial para el desarrollo infantil y tiene efectos a largo plazo en el desempeño académico, la

independencia económica y el capital humano en la adultez (Berlinski et al., 2008; Conti et al., 2016; y Bailey et al., 2020, citados en Ajzenman et al., 2021). En México, de Castro y colaboradores (2019) estudiaron el desarrollo infantil temprano (DIT), que abarca desde los 0 a los 5 años, y algunas de las variables que lo afectan. Entre ellas, se encuentran aspectos biológicos, la interacción con cuidadores y la exposición a contextos de calidad, definidos por el acceso a salud y nutrición adecuadas, oportunidades de aprendizaje y protección frente a la violencia y el estrés (de Castro et al., 2019).

A partir de datos de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición aplicada a territorios de menos de 100 mil habitantes, que consideró la medición del nivel de lenguaje de niños y niñas hasta los 5 años en su módulo de DIT (considerando una muestra de 2931 niños y niñas), se constató que el vocabulario aumenta con la edad, siendo mayor para quienes viven en hogares de estratos socioeconómicos más altos (de Castro et al., 2019). Junto con esto, se observó que los niños y niñas que asisten a educación preescolar y viven en zonas urbanas obtienen mejores puntajes en las evaluaciones de lenguaje (de Castro et al., 2019).

Considerando lo anterior, también es relevante destacar que la evidencia sobre intervenciones para reducir el ausentismo escolar es escasa para el nivel preescolar (a pesar de ser abundante para educación primaria y secundaria), y se centra casi exclusivamente en contextos de países desarrollados (Ajzenman et al., 2021). En este marco, Ajzenman y colaboradores (2021) evaluaron una intervención de bajo costo para aumentar la asistencia a clases en el nivel preescolar, aplicada a nivel nacional en Uruguay. Este contexto país destaca debido a que, si bien la matrícula en educación inicial ha aumentado hasta casi alcanzar la cobertura universal para niños y niñas de 4 y 5 años, aún existen niveles bajos de asistencia a clases, siendo esta situación aún más pronunciada para estudiantes inscritos en escuelas de zonas socioeconómicas más desfavorecidas (Ajzenman et al., 2021).

Dicha intervención consistió en el envío de mensajes a padres de niños y niñas, a través de una aplicación utilizada por el gobierno para comunicarse con las familias. Estos mensajes se centraron en los beneficios a corto y largo plazo de la educación inicial, la entrega de retroalimentación sobre las inasistencias durante las semanas anteriores, y en la provisión de ayuda para establecer planes para minimizar las ausencias (Ajzenman et al., 2021).

Los resultados de esta intervención fueron bastante interesantes, en tanto sólo se observó una reducción significativa del ausentismo y un aumento en el dominio cognitivo del desarrollo infantil (medido a través de nivel de lenguaje y matemática, funciones ejecutivas e indicadores de autoproyección, habilidades motoras y socioemocionales, y actitudes sobre el aprendizaje) en niños y niñas en torno a la mediana de la distribución de base de la tasa de asistencia (es decir, anterior al tratamiento). En cambio, para niños y niñas con tasas de asistencia pre-tratamiento muy bajas o muy altas, la intervención resultó inefectiva (Ajzenman et al., 2021). En este marco, tomando en cuenta que los niños y niñas con mayores inasistencias vienen, en general, de familias de ingresos más bajos, los autores consideran la necesidad de implementar intervenciones más intensivas y costosas, que apunten a la reducción de barreras estructurales relacionadas a la desigualdad (Ajzenman et al., 2021). Por otro lado, el efecto nulo de la iniciativa evaluada en niños con tasas de

inasistencia bajas daría cuenta de que aumentar un rango alto de base es mucho más complicado (Ajzenman et al., 2021).

3. Interacciones efectivas en el aula

Además de lo revisado hasta ahora, es necesario destacar que las interacciones entre niños y adultos cumplen un rol fundamental en el aprendizaje (García-Carrión y Villardón-Gallego, 2017), en tanto el desarrollo de las funciones mentales en la primera infancia tiene una naturaleza social y cultural, y depende en gran medida de la instrucción de los adultos (Vigotsky, 1978, citado en García-Carrión y Villardón-Gallego, 2017). Centrándose específicamente en el aprendizaje del lenguaje, Bruner (1983, citado en García-Carrión y Villardón-Gallego, 2017) destaca la capacidad de adquisición del lenguaje a través de su uso en actividades lúdicas con adultos cuidadores. De esta manera, considerando que el lenguaje se desarrolla en contextos sociales, una mayor calidad de las interacciones comunicativas daría paso a un mayor desarrollo cognitivo y del lenguaje, además de afectar de forma positiva al desarrollo emocional de niños y niñas (García-Carrión y Villardón-Gallego, 2017).

De manera similar, Yang y colaboradores (2021) destacan la existencia de distintos estudios que han demostrado que si los niños tienen experiencias de alta calidad en educación preescolar, se promueve su aprendizaje y desarrollo cognitivo a corto y largo plazo. De esta manera, no sólo factores como el contexto social, los estilos de crianza y calidad de los cuidadores, la educación de los padres y el estatus socioeconómico familiar se asocian al desarrollo lingüístico (sobre todo a través de la ampliación del vocabulario) y cognitivo en primera infancia, sino que la calidad de la comunicación entre niños, niñas y los adultos que los rodean dentro y fuera de la escuela es sumamente relevante para generar los resultados esperados en su desarrollo cognitivo y desempeño académico (Yang et al., 2021).

Específicamente, se ha observado que factores como apoyo emocional, apoyo pedagógico y organización del aula (es decir, los tres dominios que mide el instrumento CLASS), relacionados a asegurar experiencias de calidad e interacciones efectivas en la sala de clases, se asocian fuertemente con el desarrollo del lenguaje en primera infancia, sobre todo a través de la adquisición de vocabulario y habilidades de comunicación interpersonal (Yang et al., 2021). Con esto, se puede afirmar que los procesos en las salas de clases, es decir, las estrategias utilizadas por los docentes para facilitar la participación de niños y niñas en las actividades, la intención pedagógica de estas últimas y el tono emocional de las interacciones en el aula, son aspectos fuertemente relacionados con el desarrollo infantil pleno (Maldonado y Guerrero, 2015).

En un estudio longitudinal realizado en Colombia, Maldonado y Guerrero (2015) estudiaron la relación entre la calidad de la educación inicial, enfatizando en los procesos en el aula, y las trayectorias de desarrollo infantil. En este caso, y de manera comparable con la situación de Chile y Ecuador (Leyva et al., 2015), la calidad de la educación recibida por los niños y niñas de preescolar es más bien baja, caracterizándose por la existencia de pocos recursos y espacios que permitan estimular su desarrollo, el escaso tiempo dedicado a actividades instruccionales e interacciones poco efectivas para la promoción del aprendizaje o la regulación de la conducta (Maldonado y Guerrero, 2015). Considerando lo anterior, se vuelve

patente la necesidad de continuar trabajando distintas estrategias para aumentar la calidad de las interacciones en el aula, en tanto resultan significativas para el desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia.

III. Consistencia

Por último, en relación con la consistencia del programa, surgieron algunas dudas sobre las lógicas causales entre las actividades, los productos y los resultados esperados. Aunque se reconoció que la maximización del tiempo instruccional, la aplicación de estrategias de asistencia y la promoción de interacciones efectivas en el aula son resultados relevantes del programa, no se les asignó la categoría de resultados finales de la intervención, sino que se consideraron resultados intermedios. Dado que el propósito del programa es “mejorar el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas que asisten a pre-kínder y kínder en Chile, especialmente aquellos que asisten a escuelas con alto índice de vulnerabilidad”, se discutió con el equipo que los tres resultados mencionados deberían ser considerados como los efectos finales esperados de la intervención, ya que inciden directamente en el desarrollo lingüístico de la población objetivo.

Asimismo, se plantearon dudas respecto a la inclusión de la instalación de una cultura de mejora continua como resultado final o esperado de la intervención, ya que no se relaciona directamente con el propósito del programa. Tras discutir este tema, se concluyó que las actividades relacionadas con la mejora continua, tales como Liderazgo, Colaboración, y Evaluación y Aprendizajes, enfocadas principalmente en los equipos directivos, tienen como objetivo garantizar la sostenibilidad de los resultados finales mencionados. En este sentido, la mejora continua no debería considerarse un efecto esperado de la intervención, sino más bien un resultado intermedio, dado que el trabajo del equipo directivo en estas áreas establece las bases para el desarrollo profesional docente dentro de los establecimientos.

Por otro lado, las actividades de concientización dirigidas a las familias, que se generan a partir de la vinculación con las escuelas a través de las docentes y se centran en temas como asistencia, lectura y escritura emergente, parecen no contar con la misma cantidad de evidencia que los otros componentes del programa. No obstante, se entiende que estas estrategias tienen como objetivo llegar a las familias y generar cambios en creencias y patrones culturales que pueden actuar como barreras para el desarrollo adecuado de los niños y niñas en etapa preescolar, como la concientización sobre los beneficios de la educación parvularia y los peligros del ausentismo crónico. Sin embargo, es necesario seguir profundizando en formas efectivas de trabajo con apoderados y cuidadores, ya que su rol como habilitadores del desarrollo infantil en la primera infancia es crucial. En este sentido, es fundamental diseñar intervenciones exitosas que, retomando los resultados obtenidos por Ajzenman y colaboradores (2021) en el caso de Uruguay, sean lo suficientemente intensivas como para provocar cambios en las creencias y expectativas de las familias con mayores tasas de ausentismo.

Referencias

Ajzenman, N., Luna, L. B., Hernández-Agramonte, J. M., Boo, F. L., Alfaro, M. P., Vásquez-Echeverría, A., & Diaz, M. M. (2021). Nudging Parents to Increase Preschool

Attendance in Uruguay. IZA - Institute of Labor Economics.
<http://www.jstor.org/stable/resrep63848>

de Castro, F., Vázquez-Salas, R. A., Villalobos, A., Rubio-Codina, M., Prado, E., Sánchez-Ferrer, J. C., Romero, M. & Shamah-Levy, T. (2021). Contexto y resultados del desarrollo infantil temprano en niños y niñas de 12 a 59 meses en México. *Salud Pública de México*, 61, 775-786. <https://doi.org/10.21149/10560>

García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2017). La interacción y el diálogo para una educación infantil de calidad. *Aula de Infantil*, 89, 31-34.
<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2017/03/1095.pdf>

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. y Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>

Maldonado, C., & Guerrero, P. A. (2018). La educación inicial desde la perspectiva de los derechos: una mirada a los procesos en el aula.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/7fe7b305-a4e0-4cf5-af7f-46b84c5f12b4>

National Institute of Child Health and Human Development (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.

Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The Future of Children*, 26(2), 57–74. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0012>

Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 85-96.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>

Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12, 649680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680>