

E V I
D E N
C I A S

¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas *What Works*

Paula Guardia G.

Nº 41

JULIO, 2018

**¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?:
Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works**

Centro de Estudios MINEDUC
División de Planificación y Presupuesto
Subsecretaría de Educación
Ministerio de Educación, República de Chile
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 1371 Santiago, RM
Tel. 22 406 6000
©2018 Ministerio de Educación

Presidente de la República de Chile:
Sebastián Piñera E.

Ministro de Educación:
Gerardo Varela A.

Subsecretario de Educación:
Raúl Figueroa S.

Subsecretaria de Educación Parvularia:
María José Castro R.

Jefe de División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación:
Leon Paul C.

Jefe de Centro de Estudios, Subsecretaría de Educación:
Roberto Schurch S.

Autora publicación:
Paula Guardia G.

Coordinación general de la publicación:
Unidad de Promoción y Difusión de la Investigación

Edición y diagramación:
Daniela Ubilla R.

En la presente publicación se aplican las Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo elaborado por la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Para referenciar, emplear el siguiente formato:

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). *¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works. Evidencias N° 41.* Santiago, Chile.

1. Introducción¹

Existe consenso en que la lectura es una habilidad fundamental para la vida, por lo tanto, es relevante para el éxito académico, la inserción social y laboral e, incluso, para entregar apoyo en la educación de los niños y niñas (Bravo, Villalón y Orellana, 2001; Bravo, Villalón & Orellana, 2006; NELP, 2008; Shanahan & Lonigan, 2013).

También es evidente que desde el nacimiento tanto el lenguaje como la lectura se van desarrollando a partir de la interacción de los niños y niñas con el ambiente que los rodea. Varios estudios (Bowey, 1995; Burgess, 1999; Neuman y Moland, 2016; Pugh, McCardle, y Stutzman, 2018) han demostrado que factores ambientales que favorecen el desarrollo del lenguaje y de la lectura² (Duncan y Seymour, 2000; Mendive, Lissi, Bakeman y Reyes, 2017) están presentes con mayor probabilidad en niveles socioeconómicos (en adelante NSE) medio y medio altos que, en bajos, lo que genera una brecha social entre los grupos desde la temprana infancia.

En Chile, pruebas como el SIMCE y PISA (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013, 2014, 2015; OCDE, 2013, 2015) han revelado sistemáticamente diferencias por NSE en el sistema escolar (4º, 6º, 8º básico; 2º medio en el caso de SIMCE; 15 años en el caso de PISA). En particular, los resultados del SIMCE 2017 evidenciaron diferencias significativas de 53 puntos entre distintos grupos de NSE para 4º básico; de 51 puntos para 8º básico; y de 56 puntos para 2º medio (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). En 2º básico, las diferencias han sido sistemáticas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2012, 2013, 2014) con 53 puntos de diferencias significativas entre los niños y niñas de NSE bajo y alto en la última medición (2014).

Es de suma importancia considerar que las diferencias en los desempeños en las áreas de lectura y de lenguaje no se manifiestan solo tardíamente dentro del sistema escolar, sino que comienzan desde muy temprano en la infancia. Un estudio realizado con niños y niñas chilenas encontró un desfase significativo en el desempeño lector a fines de 1º básico con ventajas para los niños y niñas provenientes sectores socioeconómico medio-alto, quienes lograban decodificar y comprender de acuerdo con lo esperable según las bases curriculares. Por su parte, los niños y niñas de sectores vulnerables mostraron un patrón significativamente más atrasado y por debajo de lo esperado para su nivel y edad (Guardia, 2002). El patrón de desempeño de este último grupo fue similar al que mostró el grupo medio-alto en kínder, lo que reveló un desfase de aproximadamente un año. En kínder, la mayoría de los menores de NSE medio-alto aprendió a leer debido a las influencias de un ambiente letrado, rico en vocabulario y con modelos de personas adultas o pares mayores (familiares cercanos) que les modelaban la lectura y permitían que esta surgiera de forma natural (Guardia, 2002). Otro estudio, reportó que, a fines de 1º

¹ Agradezco, especialmente, las revisiones y valiosos comentarios de Roberto Schurch, Jefe del Centro de Estudios del Ministerio de Educación; Ignacio Cuevas, Asesor Gabinete Ministro; Mario Rivera, Coordinador de la Unidad de Evaluación; y de profesionales de la misma unidad. Desde luego que todos los errores y limitaciones remanentes son de exclusiva responsabilidad de la autora.

² Por ejemplo, acceso a ambientes letrados y libros en el hogar, amplio y rico lenguaje oral y vocabulario, interacciones en torno a la lectura con personas adultos y pares, alto nivel educacional de los padres, especialmente de la madre.

básico los niños y niñas chilenas de sectores vulnerables lograron leer, en promedio, alrededor del 70% de palabras³, y más de la mitad eran lentos para leer (Guardia, 2010). Este desempeño fue significativamente inferior a lo esperado para lenguas transparentes⁴ como el español, el cual ha evidenciado un desempeño proficiente tanto en la exactitud como en la velocidad lectora a fines de este nivel. En efecto, en otras lenguas transparentes los estudios han reportado un 90% de respuestas correctas en la lectura de palabras a fines del primer año de enseñanza (Seymour, et al., 2003). El mismo estudio mostró que un 60% de los niños y niñas presentaron dificultades de comprensión lectora en oraciones y textos simples a fines de 1º básico (Guardia, 2010). Si bien el estudio no incorporó al grupo de NSE alto, confirmó que los niños y niñas de sectores vulnerables mostraron un desempeño por debajo de lo esperado para su edad y nivel escolar. Otros estudios con niños y niñas chilenas provenientes de distintos niveles socioeconómicos confirmaron que las brechas en los desempeños tanto en lenguaje como en lectura se originaron tempranamente (Aravena, 2014), y que los niños y niñas de sectores vulnerables tendían, en promedio, a desempeñarse bajo lo esperado (Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, 2011).

Los resultados del estudiantado chileno en etapas tan tempranas de la infancia son preocupantes si se considera que las brechas tempranas tienden a aumentar de manera significativa con los años (Barbosa, Miranda, Santos y Bueno, 2009; McDowell, Lonigan y Goldstein, 2007; Stanovich, 1986). Este efecto, llamado “Mateo”, se traduce en que a los niños y niñas de NSE más bajo les es muy difícil compensar las diferencias con el tiempo y alcanzar el mismo nivel de desarrollo/logro que sus pares de NSE más alto. Un informe reciente publicado en Inglaterra por *Education Endowment Foundation* (en adelante EEF) (Education Endowment Foundation, 2018) evidenció cómo el desfase en el desempeño académico aumentó progresivamente. Mientras en los primeros años la brecha fue de 4,3 meses entre grupos de distintos niveles socioeconómicos, en secundaria llegó a 19,3 meses, es decir, más de 4 veces en un lapso de 10 años aproximadamente.

Dado los antecedentes expuestos es que existe consenso de la urgencia y relevancia de ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas, especialmente, a quienes provienen de sectores vulnerables, de modo de asegurar la equidad desde temprana edad, esto es, desde el ingreso a 1º básico en las habilidades fundacionales de lectura (Anthony, Williams, McDonald, Corbitt-Shindler, Carlson y Francis, 2006; Guardia, 2010; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Vloedgraven y Verhoeven, 2007). Tal como lo plantea la OCDE (2018) los primeros años de la vida son los cimientos para el desarrollo futuro del aprendizaje y del desarrollo lector.

El presente documento tiene como propósito describir cómo otros países han abordado el desafío de reducir las brechas por nivel socioeconómico en la lectura temprana, considerando cuáles han sido las metodologías utilizadas y cuáles los principales hallazgos que se derivan de ellas. En lo que sigue, la sección (2) describe el enfoque *What Works* basado en evidencia como

³ Lista de 42 palabras, Test de lectura y escritura en español ‘LEE’ (Defior et al., 2006).

⁴ La transparencia de la lengua se refiere a la correspondencia entre grafemas y fonemas. El español es una lengua altamente transparente en la que 24 de las 29 letras del alfabeto tienen una relación 1:1 con su respectivo sonido (ejemplo, la p suena /p/, la b suena /b/), salvo excepciones como la letra c y la g.

aproximación de resolución de las brechas por NSE para lectura temprana; en la sección (3) se entregan tres ejemplos emblemáticos en la identificación de prácticas pedagógicas efectivas para fomentar los aprendizajes de lenguaje y lectura. En la sección (4) se revisa la situación actual de Chile tanto en relación con los hallazgos de prácticas efectivas para reducir las brechas en la lectura como al uso del enfoque *What Works*. Finalmente, la sección (5) termina con conclusiones y recomendaciones para Chile.

2. Educación basada en evidencia: Una forma de abordar la resolución de las brechas por NSE aplicado al ámbito de la lectura

Desde que se volvió prominente en el mundo la idea de que la política y la práctica educativa deben estar basadas en evidencia empírica (*evidence-based policy*⁵; *evidence-based practice*; *evidence-based profession*) (Cowen, Virk, Mascarenhas_Keyes, & Cartwright, 2017; Davies, 1999; Fox, 2003; Oakley, 2002), los departamentos de educación de distintos países han decidido abordar el desafío de la reducción de las brechas por NSE invirtiendo en programas y medidas pedagógicas que han demostrado empíricamente ser los más efectivos en fomentar de manera significativa el aprendizaje de los niños y niñas (Cowen et al., 2017; Dagenais, y otros, 2012; Davies, 1999). Mientras el gasto en la educación temprana ha aumentado en los últimos años de manera reveladora como una forma de monitorear la calidad de la educación impartida (OCDE, 2015)⁶, el desafío hoy es lograr efectividad.

Esto ocurre, en especial, en el área de la educación temprana donde el acceso a la educación es un tema relativamente resuelto, y el foco está puesto ahora en entregar una educación de calidad (OCDE, 2018). En efecto, de acuerdo con el reciente informe de la OCDE (2018), existe contundente evidencia de que la educación de alta calidad en las etapas tempranas está asociada al desarrollo y al aprendizaje de los niños y niñas, especialmente, para el caso de quienes provienen de sectores deprivados socioculturalmente.

El enfoque *What Works*, como se le ha denominado a la forma de identificar prácticas pedagógicas efectivas basadas en evidencia empírica (Cowen et al., 2017), reconoce como componentes principales:

- (a) Revisión sistemática objetiva de la evidencia disponible. La educación basada en evidencia excluye como parte de su metodología las **revisiones sistemáticas subjetivas**, esto es, toda búsqueda y selección de evidencias empíricas a partir de preferencias personales o de grupos, la predilección por cierto tipo de resultados de investigaciones

⁵ La política basada en evidencia corresponde a una aproximación respecto a la toma de las decisiones públicas informada por resultados de la investigación científica (Cowen, Virk, Mascarenhas_Keyes, & Cartwright, 2017).

⁶ https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iv_9789264233515-en#page5

por sobre otros, y la selección de aquello que confirma la propia perspectiva y excluye resultados relevantes que los desconfirman o que están inconclusos. En efecto, la educación basada en evidencia se fundamenta en **revisiones sistemáticas objetivas y metanálisis** que permiten: sintetizar los resultados de investigaciones existentes e identificar las áreas en las que aún es necesario avanzar (Roberts, 2005); informar sobre las correlaciones entre las variables y el tamaño del efecto de las intervenciones realizadas; y comparar distintas intervenciones, las que además pueden ser replicadas y reanalizadas por otros equipos de investigadores para resguardar su objetividad (Shanahan & Lonigan, 2013). En otras palabras, las revisiones sistemáticas objetivas analizan y sintetizan la información de estudios robustos con el propósito de informar con evidencia a quienes toman decisiones en política pública (Roberts, 2005).

- (b) La educación basada en evidencia también incluye diseños de alta calidad, predominantemente experimentales (*randomized controlled trial*), como una metodología que entrega evidencia confiable acerca de aquello que funciona (Cowen et al., 2017). En efecto, los diseños *randomized controlled trials* han sido considerados como el gold standard para evaluar el efecto de políticas públicas (Cowen et al., 2017; Raudenbush, 2018).
- (c) Finalmente, otro componente clave de la investigación basada en evidencia *What Works* es que se encarga de asegurar la difusión de los hallazgos de investigación de manera completa y en un lenguaje simple, útil y transversal a las distintas audiencias en educación (por ejemplo, tomadores de decisiones en política pública, docentes, líderes en educación), mediante redes o plataformas que informan aquello que funciona en educación y entregan desde el respaldo empírico de las investigaciones y los índices de efectividad, hasta orientaciones pedagógicas prácticas y específicas para ser usadas en las salas de clases (Coe, 2002).

Si bien hay detractores de este tipo de metodologías ya que se consideran artificiales, impuestas desde arriba hacia abajo, lineales, rígidas y no ajustadas a los contextos reales, al no considerar la opinión del profesorado y de los principales miembros de la comunidad educativa, ni la complejidad de los contextos sociales, ni los valores culturales que subyacen a ella y que afectan la aplicabilidad directa de sus resultados (Biesta, 2007; Cowen, Virk, Mascarenhas_Keyes, & Cartwright, 2017; Holmes, Murray, Perron, & Genevieve, 2006; Deaton & Cartwright, 2017), lo cierto es que hoy es una tendencia en varios países y una forma muy utilizada de resolver el tema de las brechas por NSE, ya que permiten optimizar el presupuesto y el gasto al invertirlo en lo que ha demostrado tener efectividad. En otras palabras, países que han considerado el desarrollo del lenguaje y de la lectura temprana como área prioritaria dentro de la agenda política, han optado por esta metodología ya que es un instrumento que permite focalizar estratégicamente los recursos públicos en implementaciones pedagógicas que aseguren de cierta manera los aprendizajes de niños y niñas, dejando por ende de invertir en aquello que no ha demostrado (desde la experiencia) resultados. Las personas que defienden esta metodología indican que esta sí recoge la complejidad de los procesos educativos, y que si bien es una forma particular de

comprender la realidad, realiza una enorme contribución al obtener avances significativos en los aprendizajes del estudiantado en un área tan esencial como es la lectura en los años tempranos de la infancia.

A continuación, se describen las experiencias de Estados Unidos e Inglaterra como países líderes en esta área. Primero, se entrega la información de un metanálisis clásico en lectura temprana y luego dos ejemplos de plataformas *What Works*. En todos los casos, se conceden los principales hallazgos de prácticas que efectivamente funcionan y que ayudan a romper la relación entre el ambiente sociocultural del que provienen los niños y niñas, y su nivel de competencia en el área del lenguaje y de la lectura temprana.

3. Experiencias internacionales de prácticas pedagógicas efectivas en lectura temprana: Metodologías de identificación, difusión y principales hallazgos

3.1. Revisión sistemática y metanálisis: Reporte del Panel Nacional de Alfabetización (*The National Literacy Panel Report*)

Un ejemplo representativo del área de la lectura temprana es el metanálisis realizado en Estados Unidos y compilado en el reporte *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (National Early Literacy Panel, 2008), este último, un referente sumamente clave para quienes trabajan en lectura, lenguaje y alfabetización temprana alrededor del mundo.

Orígenes

En el año 2002, un panel experto en alfabetización y lenguaje fue convocado por *The National Institute for Literacy* en consulta con *The National Institute of Child Health and Human Development*, *The U.S. Department of Education*, *The Head Start Bureau*, y *The U.S. Department of Health and Human Services* para realizar una revisión metodológica similar a un estudio anterior titulado *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read* (NICHD, 2000), y que había logrado influir desde la academia en la política pública de ese país. Este último reporte surgió a partir de la identificación de bajos niveles de desempeño lector en niños y niñas de enseñanza básica, en especial, en quienes provenían de sectores deprivados socioculturalmente (Lonigan & Shanahan, 2009) por lo que se encargó una revisión (metanálisis) de todos los estudios que identificaran las habilidades claves en el desempeño lector y las actividades instruccionales fundamentales para su desarrollo. Dado que este reporte no había incluido edades tempranas de 0 a 5 años de edad, es que se encargó un segundo reporte *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* que se focalizó netamente

en este tramo etario y cuyo propósito fue identificar, a partir de un metanálisis exhaustivo y riguroso, las habilidades fundacionales para aprender a leer y las actividades y modelos instruccionales que demostraran de manera empírica la efectividad en el fomento de tales habilidades.

El reporte

El panel a cargo (*National Early Literacy Panel, NELP*) realizó una revisión sistemática objetiva y extensiva de la investigación existente en habilidades tempranas de lectura. Un total de 8.000 artículos fueron identificados en sistemas de búsqueda como PsycINFO y ERIC, mediante búsqueda manual y sugerencias de personas expertas en el área. Un total de 500 fueron seleccionados e ingresados en el metanálisis, el que informó sobre las correlaciones entre las habilidades precursoras (fundacionales) de la lectura y la lectura propiamente tal, además de estudios experimentales que demostraron tener un impacto positivo de las intervenciones instruccionales en la lectura (Lonigan & Shanahan, 2009). Después de 6 años, el panel entregó el reporte llamado *Developing Early Literacy: Report of the NELP (2008)* que identificó: (a) cuáles eran las habilidades claves que predicen la lectura, (b) qué aproximaciones instruccionales permitieron alcanzar ganancias en las habilidades de los niños y niñas para que esto a su vez afecte positivamente su desempeño lector posterior, (c) cuáles y cómo eran los ambientes que promovían la alfabetización, y (d) qué características tenían los niños y niñas que participaron de los programas. A continuación, se entregan los principales resultados para los puntos (a) y (b).

Resultados

El informe fue uno de los primeros en el área de la alfabetización temprana que sistematizó los resultados de investigaciones científicas para orientar no solo a la comunidad científico-académica, sino también a la política pública, e identificó qué habilidades son claves para aprender a leer y cómo intervenirlas en términos de prácticas pedagógicas que fomentan su desarrollo, especialmente, para el caso de niños y niñas de NSE bajo o con dificultades para aprender debido a la falta de oportunidades del ambiente.

¿Qué funciona de acuerdo con *National Early Literacy Panel Report*?

De acuerdo con el panel, la identificación de las habilidades tempranas de lectura fue esencial como primer paso metodológico, ya que ello permitió reconocer los programas más eficientes para fomentar su desarrollo. El reporte distinguió entre habilidades tempranas, fundacionales, predictivas o emergentes (*early literacy skills*), y las habilidades convencionales de lectura. Estas últimas referían a aquellas que eran foco de la instrucción entregada a los niños y niñas en enseñanza básica y que se relacionan con la decodificación, la comprensión lectora, la fluidez lectora, la escritura y la ortografía. Las fundacionales, por su parte, surgieron tempranamente y corresponden a precursores que presagian el nivel de desarrollo alcanzado en las habilidades convencionales de lectura desarrolladas en la posteridad.

La tabla 1 describe los predictores identificados por el reporte, junto con el número de estudios revisados en cada caso, el número de estudiantes y la correlación promedio (todas significativas estadísticamente) con decodificación y con comprensión lectora.

Tabla 1. Correlaciones de variables predictoras de decodificación y comprensión lectora

Habilidades fundacionales de lectura (predictores)	Definición	Nº estudios revisados (a)	Nº de estudiantes (b)	Correlación promedio con decodificación	Correlación promedio con comprensión lectora
Conocimiento del alfabeto	Conocimiento de nombres y sonidos de las letras	52/17	7570/2038	.50	.48
Conciencia fonológica	Habilidad para detectar, manipular o analizar los sonidos del habla	69/20	8433/2461	.40	.44
Nominación rápida de números y letras	Habilidad para nombrar rápidamente secuencias de letras o dígitos dispuestos de manera aleatoria	12/3	2081/333	.40	.43
Nominación rápida de colores y objetos	Habilidad para nombrar rápidamente secuencias de colores u objetos dispuestos de manera aleatoria	16/6	3100/1146	.32	.42
Escritura/escritura del nombre	Habilidad para escribir letras o escribir el propio nombre	10/4	1650/565	.49	.33
Memoria fonológica	Habilidad para recordar información escuchada en un periodo corto	33/13	4863/1911	.26	.39
Conceptos de lo impreso	Conocimiento de las convenciones de lo impreso (ej. izquierda a derecha) y conceptos (ej. tapa del libro, autor, etc.)	12/3	2604/535	.34	.54
Lenguaje oral	Habilidad para producir y comprender el lenguaje hablado	63/30	9358/4015	.33	.33

Fuente: *National Early Literacy Panel Report (2008)*.

- (a) Número de estudios cuyos datos fueron usados para predecir los resultados de decodificación y comprensión lectora. La información se entrega como **estudios de decodificación/estudios de comprensión lectora**.
- (b) Número de estudiantes cuyos datos fueron usados para predecir los resultados de decodificación y comprensión lectora. La información se entrega como **estudios de decodificación/estudios de comprensión lectora**.

Del conjunto de variables predictoras, el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la velocidad de nominación de objetos y colores, escribir el nombre y la memoria fonológica mostraron relaciones fuertes con la lectura; mientras que conocimiento de lo impreso y lenguaje oral se relacionaron moderadamente (NELP, 2008). Las variables mantuvieron su valor predictivo aun después de ser controlado por CI y nivel socioeconómico⁷.

⁷ http://familieslearning.org/pdf/nelp_qa.pdf

Prácticas que favorecen las habilidades predictoras según National Early Literacy Panel Report

Una vez que el panel (*the National Early Literacy Panel*, NELP) identificó las habilidades claves, revisó estudios con diseños experimentales y cuasiexperimentales con el fin de reconocer estrategias instruccionales para fomentar su desarrollo. El panel clasificó los resultados en cinco categorías. A continuación, se muestra el número de estudios analizados en cada caso. Cabe destacar que, del conjunto de habilidades significativamente predictoras de la lectura, solo se identificaron intervenciones instruccionales para letras, conciencia fonológica y lenguaje oral, y vocabulario⁸. Al menos en este reporte no se encontraron implementaciones para otras habilidades predictoras como memoria y nominación rápida, ni para escritura.

Focalizadas en el código (n = 78). Estas implementaciones pedagógicas son aquellas que enseñaron a los niños y niñas a quebrar el código alfabético. Han demostrado tener, de manera consistente, efectos moderados a grandes, positivos y directos en habilidades convencionales de lectura, en especial, en el caso de los niños y niñas de sectores deprivados socioculturalmente o que mostraron dificultades para aprender a leer. La mayoría de las intervenciones incluyó conciencia fonológica, en particular, la habilidad para detectar o manipular unidades pequeñas como los fonemas, pero no unidades más grandes como la rima. De acuerdo con el reporte, enseñar el nombre o sonidos de las letras o realizar tareas fónicas (sintetizar sonidos de letras para armar palabras) fortalecen los efectos de la conciencia fonológica. Ambas potencian significativamente el desarrollo de las habilidades convencionales de lectura.

Lectura compartida (n = 19). Las intervenciones de lectura compartida revisadas en el informe demostraron tener efectos moderados en el conocimiento de lo impreso y en el lenguaje oral, pero no en decodificación. La revisión del informe incluyó formas de lectura compartida desde lo más tradicional (persona adulta le lee a niños y niñas), hasta aquellas en las que se enfatiza la interacción entre una persona adulta y niños y niñas, siendo estas últimas las que generaron mejores resultados.

Programas para padres (n = 32). Las intervenciones revisadas demostraron efectos moderados a grandes e incluían enseñarles a apoderados y apoderadas técnicas para fomentar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños y niñas.

Programas de prekínder y kínder (n = 33). Estas intervenciones reportaron efectos moderados a grandes en ortografía.

Intervenciones de fomento del lenguaje (n = 28). Estas intervenciones demostraron ser efectivas en el desarrollo de las habilidades de lenguaje oral, especialmente, para niños y niñas en edades más tempranas.

⁸ Para más detalles sobre los estudios que respaldan las intervenciones, revisar el informe completo en el link <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

En resumen, la información entregada por este metanálisis permitió identificar las habilidades fundacionales claves para aprender a leer. Los estudios de intervención revisados en el reporte demostraron que cuando tales habilidades fueron fomentadas intencionadamente en etapas tempranas mediante prácticas pedagógicas específicas, se obtuvieron avances significativos en los desempeños de la lectura posterior (decodificación y comprensión lectora). El reporte también explicitó que cada predictor (habilidades fundacionales) realizó una contribución específica en la lectura, y que distintas intervenciones se utilizaron para diversos predictores. Shanahan y Lonigan (2013) generaron un análisis posterior al reporte compilado en el libro *Early Childhood Literacy: The National Early Literacy Panel and beyond*, el que entregó recomendaciones específicas al área, como por ejemplo, el uso de la lectura dialógica como una forma específica de lectura compartida que ha demostrado tener efectos significativos en el desarrollo del lenguaje oral y vocabulario de los niños y niñas, y el énfasis del grupo pequeño como modalidad que favorece los aprendizajes relacionados con la lectura y el lenguaje en edades tempranas.

3.2. Plataformas *What Works*: El caso de Estados Unidos e Inglaterra

Como fue anticipado, la educación basada en evidencia no solo tiene como propósito efectuar revisiones sistemáticas, sino que también difundirlas de manera clara y accesible a distintos actores en educación. Se entiende que parte de la efectividad es justamente poner al alcance del profesorado aquellas prácticas que han demostrado funcionar para ser aplicadas en la sala de clases (Collins, 2017). De esta forma, se acorta la distancia entre la investigación, la política pública y la práctica en aula. A continuación, se revisa qué ofrecen algunas plataformas icónicas de Estados Unidos e Inglaterra, considerando que son países que se han visto enfrentados al desafío de terminar con la relación entre el ambiente sociocultural y económico donde crecen los niños y niñas y sus competencias lectoras.

3.2.1. Estados Unidos: *What Works Clearing House*

Estados Unidos, por medio de su Departamento de Educación, gestionó y desarrolló el enfoque *What Works* como una manera de romper con la brecha entre distintos grupos socioeconómicos en varias áreas, dentro de las cuales se encuentra la lectura y el lenguaje temprano. En efecto, los niños y niñas en Estados Unidos (con una cantidad considerable de emigrantes) tienen escasas oportunidades de contar con ambientes ricamente letrados, y de tener interacciones con personas adultas que les proporcionen experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo del lenguaje y la lectura en ambientes beneficiosos para el lenguaje y la adquisición de vocabulario (Whitehurst y Lonigan, 1998).

En el año 2002, el Departamento de Educación norteamericano creó *What Works Clearinghouse*⁹ (en adelante WWC) que revisó la investigación existente de diferentes programas, productos, prácticas y políticas en educación, y que ha empleado distintos diseños, la mayoría de ellos, experimentales (estudios con control aleatorizado, diseños cuasiexperimentales). La plataforma *What Works Clearinghouse* entrega información sobre:

- Distintas temáticas, incluyendo la lectura, el lenguaje y la edad temprana.
- Para cada intervención en un área específica (programa, producto, práctica o política cuyo objetivo es mejorar los resultados del estudiantado) (ejemplo en anexo 1) reporta:
 - o La evidencia de efectividad (positiva o potencialmente positiva; mixta o no discernible; sin evidencia).
 - o Niveles o cursos en los que se aplica (de prekínder a secundaria).
 - o Áreas del desarrollo y aprendizaje en la que influye el programa (por ejemplo, lenguaje oral, habilidades fonológicas, conocimiento de lo impreso).
 - o Estudios empíricos de base.
 - o Número de estudiantes.
 - o Índice de mejora expresado en tamaño del efecto.
 - o Para cada caso se puede descargar: Ficha resumen con toda la información (*Evidence snapshot*); Reporte completo con los principales hallazgos (*Intervention report*); y Protocolo de revisión (*Review protocol*).
 - o La plataforma también permite comparar resultados de efectividad entre programas con características similares (para ver un ejemplo, ver anexo 2).

¿Qué funciona de acuerdo con *What Works Clearing House* para lectura temprana?: Recomendaciones

WWC ha elaborado recientemente dos reportes: *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten Through 3rd Grade*¹⁰ (2016) e *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*¹¹, (2014) los que compilan guías y recomendaciones de prácticas para docentes basadas en evidencia a partir de intervenciones o prácticas desde kínder a 3º básico, con el propósito de desarrollar las habilidades fundacionales de las habilidades de lectura y de la comprensión lectora. Si bien todas las recomendaciones basadas en evidencia se pueden implementar a niños y niñas de distintos contextos, logran resultados positivos, en especial, quienes pertenecen a sectores deprivados, lo que ayuda a reducir las brechas por NSE. Las guías pueden ser usadas por los equipos de investigadores, y por docentes en servicio (desarrollo profesional) o en formación inicial.

⁹ Iniciativa cuyo propósito fue constituirse en una fuente confiable de evidencia científica acerca de aquello que funciona en educación, es decir, de metodologías pedagógicas o de enseñanza que han comprobado generar avances en los aprendizajes de los niños y niñas desde temprana edad. Para más detalle, revisar <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

¹⁰ Reporte que entrega recomendaciones basadas en evidencia para la enseñanza de las habilidades fundacionales de la lectura desde kínder a 3º básico. Para más detalle del reporte completo, visitar https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_foundationalreading_040717.pdf

¹¹ Reporte que entrega recomendaciones basadas en evidencia para la enseñanza de la comprensión lectora desde kínder a 3º básico. Para más detalle del reporte completo, visitar <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>

Las recomendaciones del reporte *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten Through 3rd Grade* surgieron de un total de 4.500 estudios realizados en el periodo 2000-2014; de ellos se revisaron sistemáticamente 235 estudios y se seleccionaron 56 que cumplían con los estándares de WWC. El reporte entrega cuatro recomendaciones principales (ver tabla 2) para las cuales se indican los niveles (cursos) sugeridos para implementar, junto con el nivel de evidencia existente (mínima, moderada y fuerte ¹²). Se propone revisar el informe completo para recomendaciones específicas¹³:

Tabla 2. ¿Qué funciona según *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten Through 3rd Grade*?

<p>Recomendación 1: Desarrollar habilidades de lenguaje incluyendo narrativo, inferencial y vocabulario.</p> <p>Cursos: kínder a 3º básico (evidencia mínima)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Involucrar al estudiantado en conversaciones que soporten el uso y la comprensión del lenguaje inferencial (articular ideas más allá del contexto inmediato). ✓ Incentivar, explícitamente, al estudiantado a desarrollar el lenguaje narrativo (relacionar de manera clara una serie de eventos). ✓ Enseñar vocabulario en el contexto de otras actividades de lectura (comprender y usar un amplio rango de vocabulario y estructuras gramaticales).
<p>Recomendación 2: Desarrollar la conciencia de los segmentos de los sonidos del habla y la relación letra-sonido.</p> <p>Cursos: kínder y 1º básico (con énfasis en kínder) (evidencia fuerte)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar la conciencia de los segmentos de los sonidos del habla (reconocer y manipular). ✓ Desarrollar la habilidad de relacionarlos con las letras (relación letra-sonido). ✓ Usar la construcción de palabras y otras actividades para ayudar al estudiantado a conectar el conocimiento de la letra-sonido con la conciencia fonémica.
<p>Recomendación 3: Enseñar la decodificación y el reconocimiento de palabras.</p> <p>Cursos: Gradual desde kínder a 3º básico, con mayor énfasis desde 1º básico (evidencia fuerte)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseñar al estudiantado a decodificar palabras (sintetizar el sonido de las letras en un patrón desde izquierda a derecha para formar una palabra y alcanzar una pronunciación reconocible). ✓ Enseñar a reconocer partes de palabras o palabras comunes. ✓ Alentar al estudiantado a leer palabras decodificables aisladas y dentro de un texto.

¹² Evidencia baja significa que el panel no ha encontrado evidencia definitiva sobre la efectividad de la práctica para lograr el resultado de aprendizaje de interés, aunque existen algunos estudios que sugieren correlaciones. Evidencia moderada significa que los estudios bien diseñados han encontrado impacto positivo, pero se cuestiona si los resultados son generalizables. La evidencia fuerte es aquella cuyos resultados positivos han sido encontrados en múltiples estudios bien diseñados y ejecutados, no dejando dudas que la práctica recomendada genera los resultados a partir de la práctica recomendada.

¹³ https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_foundationalreading_040717.pdf

- ✓ Enseñar palabras de alta frecuencia regulares e irregulares de manera que el estudiantado las pueda reconocer eficientemente.

Recomendación 4: Entregar la oportunidad de la lectura diaria de textos.

Cursos: Gradual desde kínder a 3º básico, con mayor énfasis desde 1º básico (evidencia moderada).

- ✓ Asegurar la lectura diaria de textos para lograr exactitud, fluidez y comprensión.
- ✓ En la medida que leen oralmente, se espera que modelen estrategias, realicen andamiaje y entreguen retroalimentación.
- ✓ Enseñar al estudiantado el automonitoreo de su propia comprensión y la autocorrección de los errores.
- ✓ Entregar oportunidades de práctica oral de lectura con retroalimentación para desarrollar la habilidad de leer con fluidez, exactitud y expresión coherente con el texto.

Por su parte, el reporte Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade entrega las recomendaciones descritas en la tabla 3.

Tabla 3. ¿Qué funciona según el reporte Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade?

Recomendación 1: Enseñar estrategias de comprensión lectora (evidencia fuerte).

- ✓ Enseñar al estudiantado a usar varias estrategias de comprensión lectora.
- ✓ Enseñar al estudiantado a usar varias estrategias de forma individual o combinadas.

Recomendación 2: Enseñar al estudiantado a identificar y usar la estructura organizacional del texto (evidencia moderada).

- ✓ Enseñar al estudiantado a identificar y usar la estructura organizacional del texto para comprender, aprender y recordar contenido.
- ✓ Explicar cómo identificar y conectar las partes de los textos narrativos.
- ✓ Proveer instrucción sobre estructuras comunes de los textos informativos.

Recomendación 3: Guiar al estudiantado con discusiones focalizadas y de alta calidad sobre el significado del texto (evidencia mínima).

- ✓ Guiar al estudiantado con discusiones focalizadas y de alta calidad sobre el significado del texto. Esto permite que exploren el texto con mayor profundidad.
- ✓ El profesorado debe guiar y modelar la discusión hasta que el estudiantado lo logre de manera independiente.
- ✓ Realizar preguntas de seguimiento que incentive la discusión.
- ✓ Usar grupos pequeños de discusión.

Recomendación 4: Seleccionar textos que apoyen los objetivos de enseñanza y la comprensión lectora (evidencia mínima).

- ✓ Emplear múltiples géneros literarios.
- ✓ Escoger textos con alta calidad en la riqueza y profundidad de ideas e

información.

- ✓ Elegir textos con reconocimiento de palabras y comprensión lectora de acuerdo con las habilidades del estudiantado.

Recomendación 5: Crear un clima motivante y en el que el estudiantado se involucre e interese por la lectura (evidencia moderada).

- ✓ Ayudar al estudiantado a descubrir el propósito y los beneficios de la lectura.
- ✓ Entregar al estudiantado oportunidades para que se perciban a sí mismos como lectores exitosos.
- ✓ Entregar al estudiantado las oportunidades para leer.
- ✓ Entregar al estudiantado la oportunidad de aprender en colaboración con sus pares.

Inglaterra: *The EFF and the What Works network*. Investigación en educación y la práctica cotidiana de la sala de clases

Inglaterra también cuenta con brechas importantes entre los niños y niñas de escasos recursos y quienes han crecido en ambientes con mayores recursos económicos y bagaje cultural (Leseman & Slot, 2014). En efecto, los resultados reportados por el Departamento de Educación de este país en 2017 indican que las mayores brechas en el logro de los estándares esperados en lectura se producen justamente entre estudiantes que provienen de distintos NSE con 21 puntos de diferencia.

Desde el año 2011, el Departamento de Educación del Gobierno entrega fondos a la *Fundación de Donaciones en Educación (Education Endowment Foundation, EEF)*¹⁴ para fomentar iniciativas de investigación que testean programas promisorios con el fin de generar evidencia de lo que funciona o es efectivo para mejorar la enseñanza y la práctica en la lectura. En definitiva, una mejora en las prácticas pedagógicas facilita en el estudiantado lograr un mejor desarrollo en los aprendizajes asociados a las habilidades fundamentales de la lectura antes mencionadas, o a la lectura propiamente tal. En efecto, EEF tiene como propósito terminar con la relación entre el ingreso familiar y los logros educacionales del estudiantado desde 3 años, focalizándose en quienes enfrentan desafíos debido a las circunstancias socioeconómicas en las que crecen (EEF, 2018).

Desde el año 2013, el Gobierno inglés impulsó también *What Works Centre for Education*¹⁵ a cargo de EEF y Sutton Trust. Este es un centro de investigación que se distingue de otros centros estándares en cuanto permite tomar decisiones basadas en evidencia sólida de aquello que funciona en educación. *What Works* en Inglaterra dispone de información de fácil acceso acerca de estudios sobre metodologías que funcionan. Toda esta información empírica se pone a

¹⁴ https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Annual_Reports/EEF_Attainment_Gap_Report_2018.pdf

¹⁵ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/about/what-works-network/>

disposición de los establecimientos por medio del *EEF Teaching and Learning toolkit*¹⁶. En otras palabras, el Gobierno se hace responsable de mostrar la evidencia, pero también de orientar y apoyar a los establecimientos a aplicar el mejor uso de los hallazgos científicos para mejorar el aprendizaje del alumnado¹⁷. La plataforma *What Works* abarca 46 temas, dentro de los cuales está la alfabetización. Para cada tema se informa a distintos miembros en educación sobre el fundamento teórico, el impacto del o los estudios realizados a la fecha, y los costos asociados (ejemplo en el anexo 3). La plataforma *EEF* antes señalada entrega información sobre:

- Resumen de evidencias (*Evidence summaries*) para docentes y líderes.
- Set de herramientas (*Toolkits*) de años tempranos (*Early years*) y de alfabetización temprana (*Early Literacy approaches*) en el que se describe la temática, cuán efectiva es, costos, meses de impacto y consideraciones.
- Herramientas prácticas (*Practical Tools*) basadas en evidencia para docentes y líderes.
- Guías de reportes (*Guidance Reports*) para docentes en temas de alta prioridad¹⁸.
- Proyectos promisorios (*Promising projects*).
- Oportunidades de fondos de proyectos y evaluación (*Current funding opportunities Projects and Evaluation*).
- Escalamiento de evidencia (*Scaling Up Evidence*): ayuda a docentes y líderes a usar la evidencia para alcanzar el máximo beneficio.

Para finalizar, es importante mencionar que el Gobierno premia a establecimientos educativos que efectivamente han reducido la brecha al interior de las escuelas con fondos de libre disposición (*Pupil Premium*) para seguir consiguiendo este propósito. En otras palabras, se realiza seguimiento y monitoreo en la práctica para identificar si las brechas se han reducido o no.

De acuerdo con el reporte de enero de 2018:

- De 2011 a 2018, EEF ha financiado 160 proyectos con más de un millón de alumnos y más de 10 mil establecimientos a lo largo de Inglaterra.
- Dos tercios de los directivos educacionales usan *Teaching and Learning Toolkit* para informar sus decisiones.
- Los programas más promisorios del EEF han permitido al estudiantado lograr más de tres meses de progreso adicional en un año.
- EEF ha financiado más estudios aleatorizados en educación que cualquier otra organización globalmente.

¹⁶ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit>

¹⁷ Para más detalle, revisar ejemplo de un reporte orientador de la práctica en el link <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/literacy-ks-one/>

¹⁸ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/literacy-ks-one/>

¿Qué funciona de acuerdo con EEF para lectura temprana?: Recomendaciones

EEF ha generado reportes guías para niños y niñas de 5 a 6 años (Key Stage 1)¹⁹, recientemente, ha publicado el reporte *Preparing for Literacy*²⁰ (2018) para infantes de 3 a 5 años (ver resumen del reporte en el anexo 4). Las tablas 4 y 5 resumen las principales recomendaciones:

Tabla 4. Recomendaciones para niños y niñas entre 3 y 5 años según EEF

Recomendación 1: Priorizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.	
✓	Utilizar interacciones de alta calidad entre una persona adulta y niños y niñas, en las que se converse con ellos, más que a ellos.
✓	Los adultos tienen una función esencial en modelar formas efectivas de comunicación por medio del lenguaje.
✓	Utilizar un amplio rango de aproximaciones entre las que se encuentran la lectura compartida, contar historias y extender explícitamente el vocabulario.
Recomendación 2: Desarrollar la lectura temprana usando un modelo balanceado.	
✓	La lectura temprana requiere el desarrollo de amplio rango de capacidades.
✓	Usar distintas aproximaciones será más efectivo que focalizarse en un aspecto particular de la lectura.
✓	Aproximaciones promisorias para desarrollar la lectura temprana incluyen contar historias, actividades para profundizar en el conocimiento de las letras y los sonidos, y efectuar actividades de rimas para desarrollar la conciencia fonológica ²¹ .
✓	Puede ser beneficioso que antes de enseñar el sistema fónico se hagan actividades para desarrollar la conciencia fonológica y el interés en los sonidos del habla.
Recomendación 3: Desarrollar la capacidad y motivación para escribir.	
✓	La expresión del lenguaje incluye escribir.
✓	Ofrecer a los niños y niñas un amplio rango de oportunidades para comunicar mediante la escritura.
✓	Monitorear el producto y el proceso de escritura de los niños y niñas.
Recomendación 4: Entregar las oportunidades para desarrollar la autorregulación.	
✓	La autorregulación se refiere a la habilidad de los niños y niñas para manejar su propia conducta y aprendizaje.
✓	Entregar oportunidad para desarrollar la autorregulación y monitorear el proceso.

¹⁹ Para ejemplos y programas revisar informe completo en <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/literacy-ks-one/>, o bien, su resumen, en el siguiente link https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Campaigns/Literacy/KS1_Literacy_Guidance_-_Poster.pdf

²⁰ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/preparing-for-literacy>

²¹ En este caso es importante considerar las características de la lengua, ya que la rima no ha demostrado tener efecto en lenguas transparentes (español: Guardia, 2014; galés: Spencer y Hanley, 2003; griego: Tafa y Manolitsis, 2008), sino más bien la percepción de fonemas y sílabas (Guardia, 2016).

Recomendación 5: Ayudar a los apoderados y apoderadas a entender cómo los niños y niñas aprenden.

- ✓ La comprensión lectora puede mejorar si se enseñan estrategias específicas para chequear cuán bien han leído, o bien, para sobreponerse a barreras u obstáculos que dificultan la tarea. Dentro de estas estrategias están la inferencia, el cuestionamiento, la clarificación, el resumen, y la predicción.
- ✓ Se puede usar el modelamiento y el soporte estructurado, el que debe disminuir en la medida que el niño o niña progresa y es capaz de leer de manera independiente.

Recomendación 6: Usar evaluaciones de alta calidad para asegurar que los niños y niñas hagan un buen progreso.

- ✓ Es importante recolectar poca información pero de alta calidad, que asegure que los niños y niñas con dificultades están recibiendo el tipo correcto de apoyo, y que el tiempo está siendo usado de manera efectiva para evitar repetir el desarrollo de habilidades o contenidos que ya saben.
- ✓ Usar la evaluación para informar, no reemplazar el juicio profesional.
- ✓ Monitorear las necesidades sensoriales de los niños y niñas de manera de garantizar que estas les impidan aprender.
- ✓ Evitar usar las evaluaciones para etiquetar a los niños y niñas, y separarlos en grupos fijos.

Recomendación 7: Usar apoyo de alta calidad para ayudar a niños y niñas con dificultades.

- ✓ El apoyo de alta calidad asegura que niños y niñas con dificultades o que van más atrasados puedan ponerse al día más rápidamente.
- ✓ Trabajar con grupos pequeños es más probable que sea efectivo cuando los niños y niñas con más necesidades están apoyados por personas adultas con mayor capacidad y entrenamiento, es decir, cuando las personas adultas han sido entrenadas para enseñar la actividad pedagógica que están implementando y la aproximación está basada en evidencia y ha sido probada con anterioridad.

Tabla 5. Recomendaciones para niños y niñas de 5 a 7 años²² según EEF

Recomendación 1: Desarrollar las habilidades de hablar y escuchar junto con una amplia comprensión del lenguaje oral. Evidencia fuerte y extensa.

- ✓ Alentar a los niños y niñas a leer libros e historias en voz alta, y a tener conversaciones con personas adultas y otros niños y niñas.
- ✓ Modelar el proceso de hacer inferencias (usar información del texto para llegar a otra pieza de información implícita) mediante preguntas relevantes en voz alta a los niños y niñas.
- ✓ Incentivar a los niños y niñas a compartir en pareja o en grupos sus procesos de pensamiento de manera que los ayude a realizar inferencias.
- ✓ Expandir, por medio de actividades, el vocabulario productivo y receptivo

²² Key Stage 1 (UK).

(idealmente relacionados a temas actuales ofreciendo oportunidades de poner en práctica las nuevas palabras aprendidas).

Recomendación 2: Usar un modelo balanceado y desarrollar la lectura que integre las habilidades de decodificación y comprensión lectora. Evidencia fuerte y extensa.

- ✓ La decodificación y comprensión son habilidades claves para leer de manera confiada y competente. Ambas son necesarias, pero no suficientes.
- ✓ El proceso lector requiere de compromiso y motivación, ya que permiten la persistencia y resiliencia al leer.
- ✓ Los niños y niñas requieren de un amplio rango de experiencias de lenguaje y lectura para desarrollar la comprensión de los textos escritos en todas sus formas. Esto incluye, por ejemplo, diferentes géneros y temas. El estudiantado debe leer textos narrativos e informativos, ya que esto ayuda a la comprensión lectora y a desarrollar habilidades de inferencia.

Recomendación 3: Implementar de manera efectiva un sistema fónico. Evidencia fuerte y muy extensa.

- ✓ Contar con equipos de educadores y educadoras, asistentes técnicos y docentes que tengan dominio pedagógico en esta área.
- ✓ Identificar las capacidades de los niños y niñas y dificultades para realizar la enseñanza de fónicos de manera focalizada.
- ✓ Las actividades y oportunidades de aprendizaje deben involucrar a los niños y niñas de manera que disfruten la enseñanza.
- ✓ Agrupar a los niños y niñas puede facilitar a focalizar los esfuerzos y mejorar la eficiencia de la enseñanza.

Recomendación 4: Enseñar al estudiantado a usar estrategias para desarrollar y monitorear su comprensión lectora. Evidencia fuerte y extensa.

- ✓ La comprensión lectora puede mejorar si se enseñan estrategias específicas para chequear cuán bien han leído, o bien, para sobreponerse a barreras u obstáculos que dificultan la tarea. Dentro de estas estrategias están la inferencia, el cuestionamiento, la clarificación, el resumen, y la predicción.
- ✓ Se puede usar el modelamiento y soporte estructurado, el que debe disminuir en la medida que el niño o la niña progresa y es capaz de leer de manera independiente.

Otras consideraciones al momento de implementar prácticas efectivas

Para finalizar, es importante considerar que la efectividad de las prácticas no solo radica en los puntos antes revisados (recomendaciones tablas 2, 3, 4 y 5), sino también en otros componentes que son esenciales cuando se quieren alcanzar ganancias efectivas y significativas en los niños y niñas que están aprendiendo a leer. En este apartado se resumen otros aspectos que también favorecen el aprendizaje de los niños y niñas, y que están recomendados por las guías prácticas de las mismas plataformas revisadas, así como de los análisis posteriores al *National Early Literacy Panel Report* (Shanahan & Lonigan, 2013):

- ✓ **Idioma en el que el niño y niña está aprendiendo a leer.** Especialmente, las actividades que involucran la conciencia fonológica y el aprendizaje de las letras requieren considerar el idioma. El español es, en efecto, una lengua diferente al inglés (idioma del que provienen la mayoría de las recomendaciones), por lo tanto, debe ser considerada al momento de diseñar o implementar programas de lenguaje y lectura temprana que incorporen estas habilidades (Shanahan & Lonigan, 2013).
- ✓ **Alta motivación en las oportunidades de aprendizaje entregadas.** Las plataformas *WWC* y *EEF* reconocen que la lectura es un proceso complejo que incluye no solo una serie de habilidades y conocimientos, sino también implican aspectos socioemocionales como el disfrute por la lectura. Así, destaca la necesidad de asegurar que las actividades sean motivantes e involucren positivamente a los niños y niñas.
- ✓ **Alta calidad del staff a cargo (educadoras, educadores, docentes y asistentes técnicos) de enseñar.** Otro aspecto que destacan las plataformas es la calidad y el nivel de entrenamiento de las personas profesionales a cargo de implementar las actividades de habilidades fundacionales y de la lectura propiamente tal. Tal como lo plantea la OCDE (2018), el profesorado es el elemento clave y fundamental que determina en parte importante el éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje del estudiantado.
- ✓ **Manejo de la sala de clases que favorezca el aprendizaje.** La plataforma *WWC* ha identificado como programas eficientes aquellos que no solo incorporan las habilidades y estrategias pedagógicas efectivas, sino que también integran el manejo de la sala de clases como un elemento base y clave de efectividad del programa, ya que establecen la base para crear ambientes que favorecen los aprendizajes (por ejemplo, *Literacy Express*²³).
- ✓ **Utilización del grupo pequeño.** Las plataformas *WWC* y *EEF* indican que los grupos pequeños favorecen los aprendizajes, en especial, en niños y niñas que tienen dificultades para aprender y que provienen de ambientes desaventajados. Estudios clásicos en el área confirman estas sugerencias (Bus y van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001, en Shanahan & Lonigan, 2013).
- ✓ **Favorecer la autorregulación de los niños y niñas.** *EEF* enfatiza el uso del grupo pequeño como una forma de permitir interacciones más efectivas entre personas adultas con dominio sobre el desarrollo del lenguaje y la lectura, lo que funcionaría especialmente bien en el caso de niños y niñas con dificultades en esta área o retrasos en el aprendizaje debido a la influencia del medio.
- ✓ **Utilizar actividades instruccionales explícitas y directas.** Los niños y niñas de sectores vulnerables tienen un desfase importante de aprendizaje en lenguaje y lectura, no obstante, las metodologías más estructuradas y explícitas han resultado tener mejores avances que las implícitas, de modo que les ofrecen una ayuda más focalizada y concreta (Ehri et al., 2001; Foorman y Torgesen, 2001, en Shanahan & Lonigan, 2013).

A modo de resumen de esta sección, existen varios componentes que son necesarios para que las prácticas pedagógicas efectivas funcionen realmente en la sala de clases. Así, no es solo

²³ <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/288>;
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_lit_express_072710.pdf

necesario desarrollar las habilidades y conocimientos para aprender a leer, sino que también es importante considerar otros elementos como los factores socioafectivos involucrados en el proceso, potenciar la autorregulación de los niños y niñas, el grupo pequeño y optimizar el manejo de grupo en la sala de clases, junto con la presencia de un staff muy calificado que conozca a cabalidad cómo implementar las experiencias de aprendizaje relacionadas al lenguaje y la lectura. Cabe destacar que al menos *EEF* enfatiza en la necesidad de implementar prácticas basadas en evidencia, especialmente, en los niños y niñas con dificultades o retrasos en esta área para garantizar los aprendizajes.

En la próxima sección se revisa no solo cuánto de estas consideraciones aplican a la realidad chilena, sino también cuánto y qué tipo de prácticas efectivas y metodológicas se han implementado (revisiones sistemáticas, metanálisis y plataformas de difusión *What Works*).

4. La experiencia de Chile respecto a prácticas efectivas para reducir brechas por NSE en lectura temprana y metodologías *What Works*

4.1. Implementación de prácticas efectivas de lenguaje y lectura temprana en Chile

Los metanálisis como las plataformas antes revisadas recomiendan poner foco en habilidades fundacionales de la lectura como la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras del alfabeto, el lenguaje oral y el vocabulario, ya que estas han demostrado empíricamente tener un impacto positivo en distintas habilidades de la lectura (decodificación y comprensión lectora). ¿Están estas habilidades y conocimientos identificados como parte de las prácticas pedagógicas de las salas de clases chilenas? En efecto, quizás muchas de las habilidades y conocimientos mencionados no parezcan nuevos al lector, ya que están incluidos en las bases curriculares actuales de educación parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), así como también forman parte de las orientaciones pedagógicas y progresión de aprendizajes para Lenguaje y comunicación de los primeros años de enseñanza básica (MINEDUC, 2012). Además, varios de los programas e iniciativas que se han tomado en Chile para fomentar estas habilidades fundacionales (por ejemplo, Programa de las 900 escuelas²⁴; Política Nacional del Libro y la Lectura²⁵; Programa Nacional de Fomento de la Lectura; Lee Chile Lee²⁶; Biblioredes²⁷; Programa Chile Crece Contigo²⁸; Bibliotecas CRA²⁹, entre otros) las han incluido dentro de sus actividades.

²⁴ http://ww2.educarchile.cl/PORTAL.HERRAMIENTAS/nuestros_sitios/aprenderyjugar/Modulos/Otros/P900/p900.html

²⁵ <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/politica-libro-lectura-2015-2020.pdf>

²⁶ http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/estrategia/Plan_Nacional_Fomento_a_la_lectura_MINEDUC.pdf

²⁷ <http://www.biblioredes.cl/>

²⁸ <http://www.crececontigo.gob.cl/>

No obstante, ¿se implementan estas habilidades en la práctica cotidiana de las salas de clases chilenas? No existen datos empíricos recientes que reporten cuánta implementación en sala existe, en la actualidad, de estas habilidades para los casos en los que hay un programa orientador y algún tipo de seguimiento. Sin embargo, los estudios de observación en sala llevados a cabo hace una década aproximadamente (Guardia, 2010; Strasser, Lissi y Silva, 2009), han demostrado que, en la práctica, se dedica poco tiempo a la implementación de oportunidades de aprendizaje que fomentan estas habilidades fundacionales de lenguaje y lectura temprana (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011; Mendive y Weiland, 2014). Una de las razones por las cuales ocurre esto es porque aun cuando el equipo docente pueda recibir capacitación o contar con orientaciones pedagógicas específicas, la tendencia es volver a las prácticas habituales, o bien, a aplicar las prácticas sugeridas, pero de manera errónea (Guardia, 2010). Es por ello que expertos en el área de intervenciones efectivas (Dickinson, 2011; Dickinson y Darrow, 2013; Egert, Fukkink y Eckhardt, 20180; Mendive, Weiland, Yoshikawa y Snow, 2015) han relevado la necesidad no solo de desarrollar capacitaciones y manuales de orientaciones pedagógicas, sino de realizar acompañamiento permanente ya sea de forma virtual (videos en plataformas online) o presencial con modelamiento (*coaching*) dentro de la sala de clases para asegurar la fidelidad a los programas, la modificación de las prácticas y el empoderamiento por parte del equipo docente. En todos los casos, el desarrollo profesional aparece como una tarea fundamental para lograr que las prácticas efectivas de lectura temprana sean finalmente implementadas en aula, ya que el aprendizaje de niños y niñas está influenciado en parte importante por los cambios que el profesorado pueda realizar (Lonigan y Whitehurst, 1998)

Tal como lo ha planteado la OCDE (2018) en su reporte *Engaging Young Children Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, el profesorado es el elemento central en el logro de los aprendizajes de niños y niñas. El mismo reporte confirma que a mayor desarrollo profesional, mayor es la probabilidad de las interacciones entre personas adultas y estudiantes, y mayor es la probabilidad de que tal interacción fomente, en especial, en los niños y niñas menores, el desarrollo de habilidades de lenguaje y lectura. Así, todos los esfuerzos de los programas existentes públicos y privados de desplegar capacitaciones, guías y orientaciones específicas corresponden a un esfuerzo valiosísimo. Por parte del Estado, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, instalado en Chile desde el año 2016 respondiendo a recomendaciones de la OCDE acerca de la importancia de contar con profesionales altamente calificados (MINEDUC, 2017), ha comprometido no solo formación continua en cinco tramos de desarrollo profesional para docentes de las etapas tempranas (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II), sino también sistemas de inducción al inicio de la carrera profesional (Ley N° 20.903, 2016). Tal como lo plantean las plataformas *What Works* contar con un staff de calidad es esencial ya que, sin ello, poco o nada pueden ser los cambios (ganancias en los aprendizajes de los niños y niñas) que se pueden lograr.

Otra recomendación que sugieren las plataformas *What Works* para romper el vínculo entre el nivel socioeconómico del que proviene el niño o la niña y su nivel de logro o desempeño en las habilidades fundacionales y la lectura, es garantizar el uso de modelos balanceados, esto es,

²⁹ <http://www.bibliotecas-cra.cl/>

modelos que apunten al desarrollo de habilidades fundacionales que faciliten el aprendizaje de la decodificación (conciencia fonológica y letras) y de la comprensión lectora (lenguaje oral y vocabulario). ¿Ofrece Chile modelos balanceados al estudiantado de manera que reciba oportunidades de aprendizaje en todas las habilidades necesarias para aprender a leer? *Education Endowment Foundation* (2018) ha declarado que existe poca evidencia sobre cómo debiesen de estar integrados los modelos. Por ello, es preciso investigar en esta área en Chile, comenzando por identificar empíricamente las mejores combinaciones que respondan de manera efectiva a aquello que el estudiantado requiera aprender. Para ello, son necesarias las evaluaciones y diagnósticos tempranos (Banco Mundial, 2017) que permitan definir los énfasis de las implementaciones balanceadas para niños y niñas chilenas que estén aprendiendo a leer.

Otra recomendación para lograr la efectividad de las implementaciones se refiere, específicamente, a la conciencia fonológica y a las letras. Ziegler y Goswami (2005) y Phillips y Piasta (2013) han sugerido considerar el idioma en el que el niño o la niña está aprendiendo a leer, ya que las características de los sonidos y la estructura del idioma van a determinar los énfasis y las secuencias a seguir en las implementaciones. ¿Ha considerado Chile los aspectos del idioma? En general, Shanahan y Lonigan declaran que existe poca evidencia sobre este tema (2013). En Chile, dos estudios han recogido algunos aspectos específicos del español y aportan con recomendaciones específicas para este componente (Guardia, 2010, 2014, 2016).

Las personas expertas en el área también recomiendan trabajar en grupos pequeños como práctica efectiva dentro de la sala de clases (Ehri, y otros, 2001), especialmente, con niños y niñas que tienen desfases en el aprendizaje debido a su origen sociocultural. ¿Se utiliza el grupo pequeño en las salas de clases chilenas? No existen datos empíricos acerca del uso del grupo pequeño en las salas de clases de educación de párvulos, a excepción de un estudio (recién mencionado) (Guardia, 2016) que determinó efectos significativos en los aprendizajes de los niños y niñas chilenas de sectores vulnerables en habilidades de lenguaje y lectura en kínder, con grupo pequeño rotado en la sala de clases³⁰.

En resumen, se puede decir que las recomendaciones acerca de aquello que funciona para lograr aprendizajes significativos en niños y niñas de ambientes deprivados socioculturalmente en el área del lenguaje y la lectura temprana, han sido identificadas por programas públicos y privados en Chile. Las observaciones en las salas de clases chilenas de hace aproximadamente una década (Guardia, 2010 Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011; Strasser et al., 2009) han reportado que se dedica poco tiempo a la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en lenguaje y lectura, especialmente, de kínder, aunque es necesario más investigación para determinar el estado actual, junto con posteriores revisiones sistemáticas objetivas (o metanálisis). A su vez, es necesaria mayor investigación de alta calidad para determinar en específico cómo deben integrarse los modelos balanceados de lenguaje y lectura temprana, de manera de realizar una oferta pedagógica “efectiva” que permita alcanzar aprendizajes significativos en los niños y niñas de Chile. Cuando un país avanza en estudios que generan evidencia empírica sobre programas

³⁰ Los resultados fueron significativos aun cuando se controló por el tamaño de la sala de clases. El estudio contó con cursos con un mínimo de 20 hasta un máximo 40 estudiantes aproximadamente.

efectivos, pueden entregar al sistema educacional información tan específica como con qué dosis, frecuencia, o intensidad se debe enseñar a los niños y niñas para generar avances significativos en su desarrollo y aprendizaje de la lectura.

4.2. Implementación de metodologías basadas en evidencia y *What Works* en Chile

Un segundo punto que abordar en este documento es el análisis del estado actual de Chile, en términos del desarrollo de metodologías objetivas para identificar prácticas efectivas teniendo como referencia las ya revisadas.

Para comenzar, es importante mencionar que salvo excepciones (por ejemplo, programa Un Buen Comienzo³¹, Primero LEE³²) los programas chilenos de intervención en el área de lenguaje y lectura temprana no evalúan sus resultados. En efecto, el diseño de los programas y las medidas de implementación en lectura muy rara vez incluyen evaluación. Si bien Chile, en el año 2008, fue uno de los países de América Latina mejor considerados por el Banco Mundial en términos de evaluación (May, Shand, Mackay, Rojas, & Saavedra; Segone, 2008), diez años más tarde el mismo Banco Mundial aseveró que Chile está atrasado en esta materia. Llegar a desarrollar metodologías como las revisadas en este documento es un proceso gradual que toma años y que implica un gasto importante para el país. Entonces, ya sea por el costo que implica o simplemente porque no existe una cultura de evaluación (García Huidobro, 2007; Strasser, Lissi y Silva, 2009), en Chile evaluar los programas de lectura temprana es una excepción más que una regla. Aún son insuficientes las evidencias empíricas de observaciones de salas, observaciones de prácticas, evaluaciones de desarrollo profesional asociados a fidelidad a los programas y aprendizaje. De acuerdo con un reporte sobre el estado del arte de la Educación Parvularia en Chile (MINEDUC, 2013), existen evaluaciones de estructura (insumos o factores que influyen en el proceso educativo como el tamaño del grupo, la infraestructura, los salarios, etc.), evaluaciones de proceso o interacciones (actividades y prácticas de estudiantes, docentes, apoderados, apoderadas, entre otros), y evaluaciones de resultados (efecto final del proceso educativo como los niveles de desarrollo alcanzados y aprendizajes) (MINEDUC, 2013). El reporte informa que en Chile es escasa la evaluación, y las evaluaciones de resultados son las que presentan el mayor déficit en Chile (MINEDUC, 2013). En algunos casos, el sistema educativo chileno posee estudios que incluyen la valoración que tienen los sujetos profesionales que implementan el programa, intervención o medida (Adimark, 2011). Si bien este tipo de estudios informa sobre la subjetividad y opinión de quienes están involucrados, no entrega información concreta acerca de cuánto han aprendido o avanzado los niños y niñas en las habilidades que son de interés, y qué prácticas pedagógicas específicas estarían asociadas a su avance.

Recientemente, el Banco Mundial (2017) ha enfatizado en la relevancia de *las intervenciones efectivas* y de la evaluación temprana en países con NSE bajos y medios. Asimismo, el reporte *Starting Strong III* (OCDE, 2012) ha destacado la necesidad de generar datos, investigación y

³¹ <http://www.fundacionoportunidad.cl/proyectos/un-buen-comienzo>

³² <http://fundacioncrecer.net/es/primer-lee/>

monitoreo permanente como una forma de garantizar el desarrollo de los niños y niñas. Las mediciones pueden ayudar a ver el progreso y los desafíos en alcanzar los objetivos, y ayudar a evaluar programas e intervenciones para informar la política basada en investigación. El Banco Mundial reconoce que las habilidades desarrolladas antes de entrar a la escuela determinan el éxito académico de los niños y niñas, y que, por tanto, es importante evaluarlos en este periodo vulnerable para determinar si se están desarrollando apropiadamente y así diseñar intervenciones.

Otro punto importante que destacar es que muchos de los programas chilenos carecen de un diseño que asegure el control de la validez interna, esto es, que las variaciones de los resultados se deban a la manipulación de las variables independientes (en este caso, al programa de lenguaje y lectura), y no a otras variables o factores influyentes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Para lograr la validez interna, básicamente se necesita contar con grupos experimentales y de control y asegurar la equivalencia inicial de los grupos en todas las variables excepto en el tratamiento (en este caso, el programa/práctica pedagógica de lenguaje o lectura que se intenta probar). Para alcanzar la equivalencia inicial de los grupos, los sujetos (en este caso, niños y niñas) deben ser asignados de forma aleatoria a los grupos (*randomized controlled trial*), o bien, utilizar estrategias como el *matching* (aparejamiento) (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

En Chile, salvo programas de lectura como los ejemplos antes mencionados (programa Un Buen Comienzo, Primero LEE), los programas públicos en el área de la lectura temprana tienden a no aleatorizar y/o no contar con grupos con los cuales comparar los resultados y, por lo tanto, no se sabe a qué se deben los hallazgos o falta de estos. Este escenario es inconveniente para el sistema educacional chileno, ya que los programas proliferan, pero no se ha logrado sistematizar e informar qué prácticas son las que finalmente logran generar un cambio (aprendizaje) en los niños y niñas de Chile. Esto provoca una suerte de ensayo y error en el sistema; un sistema que avanza pero que no sistematiza sus resultados.

La sistematización de los resultados va acompañada de la difusión de estos. En efecto, las organizaciones o centros de investigación que utilizan el enfoque *What Works* consideran crucial la entrega de orientaciones pedagógicas que posean respaldo empírico en un lenguaje simple y alcanzable por distintas audiencias. En Chile, la Fundación Oportunidad entrega mediante su espacio de investigación³³ breves “Reportes de educación” en los que se aborda una temática de lenguaje y lectura temprana en particular (por ejemplo, “Desarrollo del lenguaje y alfabetización de niños y niñas chilenos en su ingreso a los niveles de transición” (Gómez & D'Sa, 2014)), el marco teórico que respalda la relevancia del tema y la metodología utilizada, junto con orientaciones y sugerencias pedagógicas específicas para el profesorado.

Otro aspecto para desarrollar en Chile se relaciona con las revisiones sistemáticas objetivas y los metanálisis que se encuentran prácticamente ausentes en el sistema público. Así, Chile requiere desarrollar un cúmulo importante de estudios con diseños experimentales que puedan cumplir

³³ <http://www.fundacionoportunidad.cl/investigacion/reportes-de-educacion-2017>

con estándares de alta calidad para realizar tales revisiones. En este sentido, y tal como lo ha planteado recientemente Collins (2017), director ejecutivo de *Education Endowment Foundation*, el enfoque *What Works* no solo sistematiza la información existente, sino que además fomenta la elaboración de estudios y programas en el área de interés, y pone a disposición la información de manera práctica para que los usuarios finales (docentes y hacedores de políticas educativas) las utilicen en sus decisiones.

Un cuarto aspecto importante es que, si bien Chile ha avanzado en ofrecer desarrollo profesional mediante capacitaciones, aún falta por avanzar en la oferta de un desarrollo profesional de apoyo permanente en su diseño. Las recomendaciones basadas en evidencia y analizadas en este documento también han sugerido que un diseño apropiado de intervención efectiva en el área de lectura temprana requiere de un personal capacitado y altamente entrenado en las habilidades y actividades pedagógicas que desea desarrollar. Algunos programas de intervención con resultados positivos en el aprendizaje de las habilidades fundacionales y de la lectura incluye capacitación, entendiendo esta como desarrollo profesional docente con apoyo permanentemente presencial (apoyo en sala, modelamiento de prácticas en talleres) o virtual (plataformas donde se comparten y analizan prácticas cotidianas y ejemplos ilustrativos de buenas prácticas, ver ejemplo de plataformas virtuales en *E-Circle. Children's Learning Institute*³⁴). En estas capacitaciones o acompañamientos la interacción con los pares es crucial para aprender del ejemplo y del caso cotidiano de los demás. En definitiva, las intervenciones efectivas cuentan en su diseño con este componente y miden la fidelidad o adhesión de profesionales al modelo enseñado. En Chile, las experiencias en esta línea son escasas.

Recientemente, el Banco Mundial (2018) ha relevado que la efectividad del profesorado al interior de la sala de clases es crucial para que el estudiantado pueda aprender. En su reporte *Learning What Works for better programs and policies* enfatizan que esto es especialmente fundamental en los países o regiones con población de escasos recursos. Por medio de un estudio realizado en Brasil se demostró que la entrega de *feedback* permanente y coaching permitieron lograr avances en los aprendizajes del alumnado (Banco Mundial, 2018).

En Chile, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (CPEIP, 2017³⁵) tiene contemplado el desarrollo profesional y la formación continua como uno de sus pilares fundamentales para la mejora del sistema.

Por último, no existe desde el Ministerio de Educación un sistema o mecanismo que teste de manera continua distintas metodologías de enseñanza del lenguaje y de la lectura en un marco de diseño, implementación y evaluación riguroso. Es importante destacar que actualmente ya existe en Chile la iniciativa de instalar estas metodologías *What Works* por parte del Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA), apoyado

³⁴ <https://cliengage.org/public/tools/online-learning/ecircle/>
<https://www.childrenslearninginstitute.org/resources/ecircle/>

³⁵ <http://www.politicanacionaldocente.cl/wp-content/uploads/2017/06/Orientaciones-Sistema-de-Desarrollo-Docente.pdf>

por el MINEDUC. Sin embargo, lo ideal es que sea el mismo Ministerio el que pueda instalar primero una cultura y práctica de evaluación y, segundo, una metodología clara dentro de su organización. Desde el sistema público han existido varios esfuerzos por entregar herramientas disciplinares y pedagógicas al profesorado para mejorar su práctica y así optimizar, a su vez, el aprendizaje de los niños y niñas. Estos esfuerzos son en extremo necesarios cuando se considera que pruebas como INICIA (para quienes egresan de pedagogía) y la prueba de conocimientos disciplinares de Educación Parvularia, reportaron en el año 2012 un nivel insuficiente en alrededor del 60% de quienes fueron evaluados (Centro de Estudios MINEDUC, 2013). Así, el sistema ha dispuesto al profesorado desde el año 2002 de un Marco de la Buena Enseñanza (recientemente ajustado) que busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza entregando orientaciones acerca de lo que un o una docente debe saber y debe saber hacer, es decir, dominando la didáctica de las disciplinas que enseña (MINEDUC, 2008³⁶). Por su parte, tanto la Agencia de Calidad³⁷ como la Superintendencia de Educación³⁸ han estado desarrollando bancos de buenas prácticas, y levantando ejemplos de casos exitosos desde los mismos establecimientos, los que son puestos a disposición de la comunidad de manera de incentivar y orientar su réplica en otras realidades y contextos. Sin embargo, es necesario que el sistema sea abastecido por prácticas e intervenciones que hayan demostrado su efectividad de manera empírica.

El Ministerio de Educación, no obstante, cuenta con un Centro de Estudios cuyo propósito es contribuir con evidencia en la toma de decisiones en materia educativa. Pese a ello, aún se requiere avanzar y contar con un sistema más especializado que se encargue de:

- Fomentar y financiar iniciativas o proyectos de investigación que pongan a prueba con diseños rigurosos metodologías de enseñanza, medidas, intervenciones pedagógicas y programas.
- Sistematizar la evidencia existente con análisis comparativos de las distintas metodologías de enseñanza aprendizaje, indicando cuáles funcionan y por qué.
- Mantener actualizada tal información y ponerla a disposición de la comunidad científica, establecimientos y quienes están a cargo de tomar decisiones en política.
- Transmitir esta información a los establecimientos con orientaciones prácticas y concretas de implementación en aula.
- Realizar seguimiento y evaluación a dicha evidencia.

Todas estas iniciativas deben ser resguardadas (cuando sea necesario) según las consideraciones del Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales (2016-2020)³⁹.

De acuerdo con el último reporte de la OCDE sobre (2017) Chile, existen pocos ejemplos documentados de prácticas instruccionales efectivas para los años iniciales del sistema y, por tanto, le recomiendan “hacer que las prácticas efectivas de instrucción sean visibles en los programas de educación parvularia y en todo el sistema escolar”. Asimismo, Bellei, Raczynski, y

³⁶ <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

³⁷ <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/comparte-practicas-experiencias/>

³⁸ <https://buenaspracticas.supereduc.cl/>

³⁹ http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34980_recurso_1.pdf

Osses (2010) manifestaron que los estudios de evaluación de la efectividad de programas educacionales chilenos suelen estar ausentes.

Estas recomendaciones son claves dada la relevancia de la primera infancia, de la lectura y del quiebre de las brechas por nivel socioeconómico en Chile. Un sistema como el recién mencionado, aunque quizás costoso y lento de instalar, podría entrar en el engranaje de los organismos ya involucrados del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y respaldar con evidencia empírica y objetiva aquellas metodologías pedagógicas que demuestran resultados significativos en el área de la lectura temprana.

5. Discusión y conclusiones: ¿Cuál es el desafío hoy para Chile en la reducción de brechas tempranas en lectura por NSE?

El presente documento abordó la pregunta ¿qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura temprana? A partir de la revisión de experiencias internacionales (Estados Unidos e Inglaterra) se concluye que lo que ha demostrado funcionar de manera efectiva y que permitiría romper el vínculo entre los aprendizajes y el origen socioeconómico del estudiantado es la implementación de modelos balanceados desde la etapa temprana (antes de primero básico), la consideración de aspectos socioemocionales como la motivación y el disfrute asociado a la lectura. Asimismo, es central contar con un alto nivel de entrenamiento del profesorado a cargo, tanto en las habilidades a desarrollar como en el manejo de grupo en la sala de clases. Se sugiere la implementación de prácticas explícitas y sistemáticas en grupos pequeños que permitan compensar el retraso en los aprendizajes por parte de los niños y niñas que provienen de sectores deprivados socioculturalmente, considerando que tales aprendizajes son graduales y llevan años en producirse.

Como fue mencionado, varias de estas sugerencias con respaldo empírico se encuentran en las bases curriculares, o bien, han sido difundidas e implementadas por programas públicos u organizaciones privadas. En esta línea, una de las primeras tareas aún pendientes es lograr que estos esfuerzos formen parte de la práctica cotidiana. En otras palabras, el desafío es que el cuerpo docente se apropie de estas prácticas de modo que reemplacen las habituales que no funcionan, por experiencias que han demostrado funcionar. Para ello es clave la capacitación permanente, el asesoramiento en sala, y el seguimiento y monitoreo de las prácticas.

Tal como lo ha enfatizado la OCDE (2012) en su reporte *Starting Strong III: A Quality Toolbox For Early Childhood Education And Care* se debe contar con una fuerza de trabajo de alta calidad, refiriéndose con ello a equipos docentes con mejor formación y entrenamiento para la infancia temprana. En particular, el cuestionario *TALIS Starting Strong* al ser aplicado por primera vez en Chile (2018) recogerá información clave acerca de la percepción de quienes educan sobre su

formación inicial y necesidades de desarrollo profesional, información que servirá de insumo al gobierno en general, y al Sistema de Desarrollo Profesional Docente para responder a tales necesidades.

La formación continua es clave no solo para educadores y educadoras de párvulos, sino también para asistentes técnicos. Esta última función es muy relevante en las salas de clases chilenas, donde el número de estudiantes por docente es elevado. Disponer de educadoras, educadores y asistentes técnicos altamente capacitados permitirá disminuir la proporción de niños y niñas por persona adulta, lo que favorecerá el trabajo en grupos pequeños y las interacciones entre sujetos adultos y niños o niñas. Según el último reporte de la OCDE (2018) *Engaging Young Children Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, estas interacciones en sala están asociadas a la emergencia de las habilidades fundacionales de lectura (alfabetización inicial).

Otro aspecto desafiante para Chile es asegurar la implementación de modelos balanceados. Tal como lo ha planteado el EEF (2018), hoy no existe claridad de los niveles de integración. Chile debe avanzar en esta línea y, por medio de la investigación, descubrir mediante la experiencia “qué tan balanceado es balanceado” para asegurar la equidad en las competencias de los niños y niñas. Al respecto, equipos de investigadores en Chile han sugerido que las investigaciones deben avanzar en determinar la frecuencia e intensidad para que las prácticas de lenguaje y lectura sean efectivas (Mendive y Weiland, 2014). Por un sistema educacional en el que aún no se logran romper con las brechas tempranas (las que se sostienen y amplifican en los años escolares), es que se hace necesario comenzar por establecer ciertos parámetros mínimos de práctica para asegurar los avances en los aprendizajes. Si se asegura el mínimo de base, el profesorado podrá enriquecer la práctica con su experticia en el área.

¿Son todas las sugerencias de prácticas efectivas aplicables a la realidad chilena? Un estudio a pequeña escala incorporó todos los elementos de efectividad abordados en este documento (habilidades fundacionales, grupo pequeño en salas de aproximadamente 40 estudiantes, acompañamiento en sala de educadores, educadoras y asistentes técnicos, evaluación de fidelidad al programa, manejo de grupo, inclusión de la motivación de las oportunidades de aprendizaje, actividades sistemáticas y explícitas, consideración del idioma español en la planificación de los aprendizajes), encontrando efectos significativos en el aprendizaje de los niños y niñas en habilidades fundacionales de la lectura temprana (Guardia, 2016), lo que sugiere la aplicabilidad de los resultados de estudios internacionales a partir de ajustes a la realidad chilena, especialmente, en lo que respecta a las condiciones de las salas de clases, el nivel de entrenamiento requerido por docentes y el idioma. Asimismo, programas públicos y privados han incorporado los elementos de prácticas efectivas implementando los ajustes necesarios.

En cuanto a metodologías de identificación de prácticas efectivas basadas en evidencia, la tarea para Chile debe ser gradual y a largo plazo. Llegar a desarrollar plataformas *What Works* y revisiones sistemáticas objetivas con estudios chilenos es ciertamente un proceso que puede demorar años e implicar no solo inversiones importantes por parte del presupuesto disponible en

el sector público, sino también la instalación gradual de una cultura organizacional que tenga expectativas y fomente y valore el uso y adopción de la investigación como insumo para tomar decisiones en política pública (Cherney y Head, 2011; Head, 2013). En efecto, tal como lo plantean Cherney et al. (2015) existen factores individuales (por ejemplo, preferencias personales), organizacionales y políticos que influyen en la adopción (o no) de este tipo de iniciativas en el aparato público.

El presente documento pretende reforzar primero la instalación de la cultura de evaluación de los programas pero, por sobre todo, fomentar la investigación de diseños experimentales que pongan a prueba prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo del lenguaje y la lectura. En otras palabras, a corto plazo Chile requiere avanzar en la instalación de una cultura de evaluación, con programas que contengan diseños, implementaciones y evaluaciones rigurosamente elaboradas; mientras que, a largo plazo, se espera la creación de un sistema gubernamental que permita *sistematizar, fomentar (financiar) y difundir* evidencia científica y empírica acerca de qué metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguaje y lectura funcionan de manera efectiva en la reducción de la brecha por nivel socioeconómico, desde los años más tempranos del sistema educacional.

Es crucial que el Ministerio de Educación pueda poner a disposición de quienes enseñan y educan, orientaciones y lineamientos prácticos, específicos y comprobados a partir de estudios chilenos rigurosamente diseñados, implementados y evaluados. Para la política pública nacional difundir orientaciones específicas basadas en evidencia (*evidence-based*) por medio de reportes, capacitaciones, y plataformas para docentes es fundamental y se debe considerar que los procesos de capacitación son graduales y requieren de monitoreo permanente, ya que solo así las modificaciones en las prácticas pueden hacerse efectivas (Dickinson, 2011). Tal como lo ha planteado Schleicher (2016), la forma más directa de mejorar el aprendizaje del estudiantado es efectivamente mediante la modificación de las prácticas instruccionales. Asimismo, *The Annie E. Casey Foundation* (2003) indica que lo que el profesorado sabe y hace es la influencia más importante de lo que los niños y niñas aprenden.

En el contexto actual donde existe mayor cobertura de la educación desde los niveles de párvulos (pero con desempeños bajo lo esperado en lenguaje y lectura) y necesidades de desarrollo profesional, generar un sistema con el propósito antes mencionado permitiría entregar información empírica específica acerca de cómo promover de manera efectiva los aprendizajes de los niños y niñas. En resumen, un sistema que permita vincular las metodologías con las prácticas efectivas en lenguaje y lectura permitirá disminuir la brecha entre el estudiantado, en cuanto se acompañe con desarrollo profesional permanente y la visión de qué es aquello que funciona para mejorar el lenguaje y la lectura de los niños y niñas chilenas, sea compartida y visible para todos los miembros del sistema educacional. Esta visión es consistente con recomendaciones realizadas por la OCDE (2017) al sistema chileno de educación, en cuanto enfatiza una mirada compartida de la enseñanza efectiva entre docentes, dirigentes y el gobierno para alcanzar una enseñanza de alta calidad y equidad.

Referencias

Adimark (2011). Servicio de Levantamiento de datos e Información de los Programas “Animación Lectora” y “Mis Lecturas Diarias”.

Agencia de la Calidad de Educación (2012). Presentación de la Conferencia de Prensa SIMCE 2012. Resultados SIMCE 2º básico 2012. Comprensión de Lectura.

Agencia de la Calidad de Educación (2013). Presentación de la Conferencia de Prensa SIMCE 2013. Los aprendizajes en la escuela: ampliando la mirada de calidad.

Agencia de la Calidad de Educación (2014). Presentación de la Conferencia de Prensa SIMCE 2014 Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014. SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social.

Agencia de la Calidad de Educación (2015). Presentación de la Conferencia de Prensa SIMCE, 2015. Resultados Educativos 2015.

Agencia de Calidad de la Educación (1º de junio de 2018). Resultados Educativos 2017. Conferencia. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf

Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C., & Francis, D. J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in Spanish speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 239-270.

Aravena, J. (2014). Conciencia fonológica en dos grupos de escolares que cursan primer año básico en colegios municipales y particulares. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 40-49.

Banco Mundial (2017). A toolkit for measuring early childhood development in lo- and middle - income countries. Washington: autor.

Banco Mundial (2018). Brazil: Can providing teachers with feedback and coaching improve learning? From Evidence to Policy. Learning what Works for better programs and policies.

Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children. *Reading and Writing*, 22(2), 201-218.

Bellei, C., Raczynski, D., y Osses, A. (2010). ¿Qué hemos aprendido sobre programas de asistencia técnica educativa?. En Bellei, C. (Ed.). *Asistencia educativa en Chile ¿aporte al mejoramiento escolar?* (pp-31-76). Santiago de Chile: Editorial Ocholeiros.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1).

Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomazein*, 81-103.

Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico. [Predictive processes of the initial learning to read in first grade]. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.

Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. [Prediction of reading achievement: A follow-up investigation from first to third grade]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.

Burgess, S. (1999). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and prereading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 400-402.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414.

Cherney, A., Head, B. (2011). Supporting the knowledge -to action process: A systems-thinking approach. *Evidence & Policy*, 7(4), 471-488.

Cherney, A., Head, B., Povey, J. Ferguson, M. y Boreham, P. (2015) Use of academic social research by public officials: exploring preferences and constraints that impact on research use. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice* 11(2), 169-188.

Chile. Ministerio de Educación (2012). Bases Curriculares Educación Básica. Recuperado de http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/bases_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Ba%CC%81sica%202012.pdf

Chile. Ministerio de Educación (2017). Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha. Serie Evidencias N° 37. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-37-System-Review.pdf>

Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Recuperado de

[https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases Curriculares Ed Parvularia 2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

Coe, R. (2002). Finding out what works: Evidence-based education. Durham: Durham University School of Education.

Collins, K. (2017). Seminario “¿Cómo invertir más y mejor en educación”. Recuperado el 21 de abril de 2017 de <https://fch.cl/sir-kevan-collins-la-evidencia-educacion-fundamental-la-toma-decisiones/>

Collins, K. (2017). Fundación Chile. Recuperado el 21 de abril de 2017 de <https://fch.cl/sir-kevan-collins-la-evidencia-educacion-fundamental-la-toma-decisiones/>

Cowen, N., Virk, B., Mascarenhas_Keyes, S., & Cartwright, N. (2017). Randomized Controlled trials: How can we know what works. *A Journal of Politics and Society*, 265-292.

Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P., Bernard, R., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by schools practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy*, 8(3), 285-309.

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.

Deaton, A., & Cartwright, N. (2017). Understanding and misunderstanding randomized controlled trials. *Social Science & Medicine*.

Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Fernández, G., Rosa, M., & Serrano, F. (2006). LEE. Test de lectura y escritura en Español. Buenos Aires: Paidós.

Dickinson, D. K. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science* 333, (6045), 964-967.

Dickinson, D. K. & Darrow, C. (2013). Methodological and Practical Challenges of Broad-Gauged Language Interventions. In T. Shanahan & C. Lonigan (Eds.), *Literacy in Preschool and Kindergarten Children: The National Early Literacy Panel and Beyond* (pp. 195-216). Brookes: Baltimore, MD.

Duncan, L., & Seymour, P. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91(2), 145-166.

Education Endowment Foundation (2018). Recuperado de https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Annual_Reports/EEF_Attainment_Gap_Report_2018.pdf

- Education Endowment Foundation (2018). Preparing for Literacy. Recuperado de <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/preparing-for-literacy>.
- Egert, F., Fukkinf, R. y Eckhardt, A. (2018). Impact of In-Service Professional Development programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research* (88) 3, 401-433.
- Ehri, L., Nunes, S.R., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from The National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 250-287.
- Fox, M. (2003). Opening pandora's box: Evidence-based practice for educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 91-102.
- Foorman, B. & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice* 16, 203-212.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo* 40(1), 65-85.
- Guardia, P. (2002). Relaciones entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura desde Nivel de Transición Mayor a Primero Básico. Master thesis, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Guardia, P. (2010). The Effect of Linguistic, Phonetic and Lexical Factors on Phonological skills and Reading Acquisition in Spanish: A Longitudinal Study. PhD, Thesis. University of Cambridge, Recuperado de <https://www.cne.psychol.cam.ac.uk/pdfs/phds/PhD.pdf>
- Guardia, P. (2014). "¿Es importante la rima consonante para aprender a leer en español?" *Estudios de Psicología* 35.
- Guardia, P. (2016). Evaluación de eficacia de una intervención preescolar para promover lenguaje y alfabetización inicial en niños de sectores privados socioculturalmente. Proyecto FONIDE F911446, MINEDUC.
- Gómez, C., & D'Sa, N. (2014). Desarrollo del lenguaje y alfabetización de niños chilenos en su ingreso a los niveles de transición. Recuperado de <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/37397-desarrollo-del-lenguaje-y-alfabetizacio%CC%81n-gomez-2014.pdf>
- Hargreaves, D. (1997). In Defense of Evidence-based teaching. *British Educational Research Journal*, 405-419.

Head, B. W. (2013). How do government agencies use evidence? Stockholm: Swedish National Board of Health and Welfare. Recuperado de www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19163/2013-6-38.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.

Higgins, S. H. (2017). Education Endowment Foundation. Recuperado el 29 de mayo de 2017 de Education Endowment Foundation: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Campaigns/Literacy/KS_1_Literacy_Guidance_2017.pdf

Holmes, D., Murray, S., Perron, A., & Genevieve, R. (2006). Deconstructing the evidence-based discourse in health science: Truth, power and fascism. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 180-186.

Leseman, P., & Slot, P. (2014). Breaking the cycle of poverty: challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 314-326. Ley N° 20903. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 1º de abril de 2016.

Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idVersion=2016-04-01>. Lonigan, C., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.

May, E., Shand, D., Mackay, K., Rojas, F., & Saavedra, J. (s.f.). Towards Institutionalizing Monitoring and Evaluation Systems in Latin America. Washington, D.C.: World Bank and Inter-American Development Bank.

McDowell, K., Lonigan, C., & Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1079-1092.

Mendive, S., & Weiland, C. (2014). Cambios en prácticas de alfabetización inicial en los participantes del estudio Un Buen Comienzo: logros y desafíos pendientes. En MINEDUC: Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de investigaciones sexto concurso FONIDE. Santiago: MINEDUC.

Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2015). Opening the Black Box: Intervention Fidelity in a Randomized Trial of a Preschool Teacher Professional Development Program. *Journal of Educational Psychology*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000047>.

Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond Mother Education: Maternal Practices as Predictors of Early Literacy Development in Chilean Children from Low-SES Households. *Early Education and Development* 28, 167-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1197014>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2013). Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Santiago: autor.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Pub. No 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Neuman, S. y Moland, N. (2016). The Consequences of Income Segregation on Children's access to print. *Journal Urban Education*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Executive Summary. Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Engaging Young Children Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>

Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The Case of Education. *Educational Review*, 277-286.

Phillips, B. y Piasta, Sh. (2013). Phonological awareness and alphabet knowledge: Key precursors and Instructional targets to promote reading success. En T. Shanahan & C. Lonigan (Eds.), *Literacy in Preschool and Kindergarten Children: The National Early Literacy Panel and Beyond* (pp. 95 – 116). Brookes: Baltimore, MD.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). *Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados: informe final*. Santiago, Chile: Autor, Facultad de Educación. Extraído de http://www.uchile.cl/documentos/alfabetizacion-en-establecimientos-chilenos-subvencionados-ministerio-de-educacion-puc-2011_84320_1_2030.pdf

- Pugh, K., McCardle, P. y Stutzman, A. (2018). *Global Approaches to Early Learning Research and Practice: New Directions for Child and Adolescent Development*. Jossey-Bass.
- Raudenbush, S. (2018). On randomized experimentation in education: A commentary on Deaton and Cratwright, in honor to Frederick Mosteller. *Social Science & Medicine*.
- Roberts, H. (2005). What works. *Social Policy Journal of New Zealand* (24), 34-54.
- Segone, M. (2008). Bridging the gap: The role of monitoring and evaluation in Evidence-based policy making.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (2013). *Early Childhood Literacy. The NELP and beyond*. Maryland: Brooke Publishing.
- Spencer, L., & Hanley, R. (2003). Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology* 94, 1-28.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individuals differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21(4), 360-407.
- Strasser, K., Lissi, M. R., y Silva, M. (2009). Time management in 12 Chilean kindergarten classrooms: recess, snack and a little teaching. *Psyche*, 18(1), 85-96.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008). A longitudinal literacy profile of Greek precocious readers. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 165-185.
- Vloedgraven, J., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: an IRT approach. *Annals of Dyslexia*, 57, 33-50.
- Wossmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 199-230.
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

ANEXO 1

Compare Interventions		
	Literacy Express	Phonological Awareness Training
Grades Examined	PK	PK
Program Type	Curriculum	Curriculum, Practice, Supplement
Delivery Method	Small Group, Whole Class	Individual, Small Group, Whole Class
Literacy Outcomes		
	Literacy Express	Phonological Awareness Training
Communication/ Language	Not Measured	0
Oral language	0	Not Measured
Phonological processing	0	0
Print knowledge	0	Not Measured
Mathematics Outcomes		
	Literacy Express	Phonological Awareness Training
Mathematics achievement	0	Not Measured

Close Print

[https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW/CompareInterventions?selinterventions=\[{"id":22418,"match":1}, {"id":22274,"match":-1}\]](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW/CompareInterventions?selinterventions=[{)

ANEXO 2

Contents

- 01. Introduction
- 02. Toolkit strands
- 03. Evidence Summary
- 04. Projects
- 05. Resources

< School Themes

Language and literacy

Language and literacy provide us with the **building blocks** not just for academic success, but for fulfilling careers and rewarding lives. Consequently, the EEF has focused considerable effort in this area – particularly for younger and for struggling readers – through our KS2/3 **transition funding of 24 literacy projects** and our ongoing **Primary Literacy Campaign** in the North-East of England.

Language and literacy are grouped together in this theme as they are closely related. Language is especially **important in the Early Years** and it continues to be important through primary and secondary education. The EEF's **science literature review** found that students reading capability was the best predictor of later science achievement. We also know that a focus on language and literacy is especially important for pupils with **English as an Additional Language**.

<p>Oral language interventions Moderate impact for very low cost, based on extensive evidence.</p>		<div style="background-color: #e67e22; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">+5</div>
<p>Phonics Moderate impact for very low cost, based on very extensive evidence.</p>		<div style="background-color: #e67e22; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">+4</div>
<p>Reading comprehension strategies Moderate impact for very low cost, based on extensive evidence.</p>		<div style="background-color: #e67e22; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">+6</div>

Fuente: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/school-themes/literacy/>

ANEXO 3

Education Endowment Foundation

PREPARING FOR LITERACY
Improving communication, language and literacy in the early years

1

Prioritise the development of communication and language

Language provides the foundation of thinking and learning and should be prioritised.

High quality adult-child interactions are important and sometimes described as talking with children rather than just talking to children.

Adults have a vital role to play in modelling effective language and communication.

Use a wide range of approaches including shared reading, storytelling, and explicitly extending children's vocabulary.

2

Develop children's early reading using a balanced approach

Early reading requires the development of a broad range of capabilities.

Using a number of different approaches will be more effective than focusing on any single aspect of early reading.

Promising approaches to develop early reading include storytelling, activities to develop letter and sound knowledge, and singing and rhyming activities to develop phonological awareness.

Prior to the introduction of systematic phonics teaching, activities to develop children's phonological awareness and interest in sounds are likely to be beneficial.

3

Develop children's capability and motivation to write

Writing is physically and intellectually demanding.

Expressive language underpins writing and should be prioritised.

Provide a wide range of opportunities to communicate through writing and develop children's motivation to write.

Support children to develop the foundations of a fast, accurate, and efficient handwriting style.

Monitor the product and process of children's handwriting and provide additional support as necessary.

4

Embed opportunities to develop self-regulation

'Self-regulation' refers to children's ability to manage their own behaviour and aspects of their learning.

A number of approaches to developing self-regulation exist, including the 'Plan-Do-Review' cycle.

Embed opportunities to develop self-regulation within day-to-day activities.

Monitor the development of children's self-regulation and ensure activities remain suitably challenging.

5

Support parents to understand how to help their children learn

Effective parental engagement is challenging but has the potential to improve children's communication, language, and literacy.

Promising strategies include:

- encouraging parents to read to children before they can read, then to begin reading with children as soon as they can; and
- running workshops showing parents how to read and talk about books with their children effectively.

Less promising strategies include occasional home visits or homework topics.

6

Use high quality assessment to ensure all children make good progress

Ensure clarity of purpose about the different assessments used in your setting.

Collect a small amount of high quality information to ensure that:

- children who are struggling receive the right type of support; and
- time is used efficiently by avoiding rehearsing skills or content that children already know well.

Use assessments to inform, not replace, professional judgement.

Monitor children's sensory needs to ensure they do not impede learning.

Avoid using assessments to label children and split them into fixed groups.

7

Use high quality targeted support to help struggling children

High quality targeted support can ensure that children falling behind catch up as quickly as possible.

Small-group support is more likely to be effective when:

- children with the greatest needs are supported by the most capable adults;
- adults have been trained to deliver the activity being used; and
- the approach is evidence-based and has been evaluated elsewhere.

In addition to using evidence-based programmes, some specialist services are likely to be best delivered by other professionals, such as speech and language therapists.

Fuente: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Preparing_Literacy_Poster.pdf