




Diferencias sociales en el desarrollo del vocabulario de niños cuencanos de preparatoria

Social differences in vocabulary development of kindergarten children from Cuenca

Gina Catalina Bojorque-Iñegues
Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador
gina.bojorque@ucuenca.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0002-5223-2829>

Recepción: 30/06/2022 | Aceptación: 01/09/2022 | Publicación: 10/09/2022

Cómo citar (APA, séptima edición):

Bojorque-Iñegues, G. C. (2022). Diferencias sociales en el desarrollo del vocabulario de niños cuencanos de preparatoria. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 36-49.
<https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2114>

Resumen

Diversos estudios sugieren que el nivel de vocabulario de los niños es un factor fundamental para su éxito escolar. Sin embargo, el desarrollo del mismo, está marcado desde la infancia, por situaciones de desigualdad social, lo que conlleva a que algunos niños desarrollen un vocabulario rico y sofisticado; y a que otros desarrollen un vocabulario limitado. El propósito de este estudio fue analizar la incidencia de las diferencias sociales – relacionadas con el nivel de instrucción de la madre y el tipo de escuela – en el desarrollo del vocabulario de los niños cuencanos. Al inicio del año escolar, total de 116 niños de preparatoria provenientes de instrucciones públicas urbanas, públicas rurales y privadas recibieron una prueba que evaluó la profundidad de su vocabulario. La información sobre el nivel de instrucción de la madre se obtuvo de las fichas socioeconómicas que reposan en las instituciones educativas. Los resultados demostraron que existen grandes diferencias interindividuales en el vocabulario de los niños y que tanto el nivel de instrucción de la madre como el tipo de escuela a la que asisten los niños tiene una influencia significativa en el desarrollo de su vocabulario. Desde un punto de vista educativo, los hallazgos de este estudio apuntan a la necesidad de desarrollar intervenciones educativas destinadas a estimular el vocabulario de los niños pequeños, principalmente, en su hogar y en su entorno preescolar.

Palabras claves: vocabulario; instrucción; educación preescolar; diferenciación social; niño.

Abstract

Various studies suggest that children's vocabulary level is a fundamental factor for their school success. However, its development is marked from childhood by situations of social inequality, which leads some children to develop a rich and sophisticated vocabulary; and for others to develop a limited vocabulary. The purpose of this study was to analyze the incidence of social differences – related to the level of education of the mother and the type of school – in the development of the vocabulary of children from Cuenca. At the beginning of the school year, a total of 116 high school children from urban public, rural public and private instruction received a test that evaluated the depth of their vocabulary. The information on the level of education of the mother was obtained from the socioeconomic cards that rest in the educational institutions. The results showed that there are large inter-individual differences in children's vocabulary and that both the level of education of the mother and the type of school the children attend have a significant influence on the development of their vocabulary. From an educational point of view, the findings of this study point to the need to develop educational interventions aimed at stimulating the vocabulary of young children, mainly at home and in their preschool environment.

Keywords: vocabulary; instruction; preschool education; social differentiation; child.

Introducción

El nivel de vocabulario de los niños pequeños juega un papel fundamental en su desarrollo cognitivo, su comunicación social y su desempeño escolar (Bleses et al., 2016; Hadley y Dickinson, 2018; Mihai, 2021; Sparapani et al., 2018; Suggate, et al., 2018; Weinert, 2004). Específicamente, el vocabulario que poseen los niños en la etapa preescolar ha demostrado correlacionarse positivamente con su comprensión oral y predecir su comprensión lectora en los siguientes años de escolaridad (Hadley y Dickinson, 2018; Hjetland, Brinchmann, Scherer, y Melby-Lervåg, 2017; Strasser, del Río, y Larraín, 2013). Sin embargo, no todos los niños desarrollan su vocabulario de la misma manera ni al mismo ritmo, pues, mientras hay niños que a los 19 meses de edad aún no han alcanzado la etapa de las 50 palabras, otros, tienen un tamaño de vocabulario igual o superior a las 100 palabras (D'Odorico, Carubbi, Salerni, y Calvo, 2001). Estas diferencias iniciales suelen mantenerse o incluso aumentar a lo largo de la escolaridad (Feinstein 2003; Pizarro-Laborda, Espinoza-Velasco, y Riquelme-Arredondo, 2020; Stahl y Nagy, 2006) e influyen en el tipo de instrucción recibida, pues, los niños con un nivel mayor de vocabulario suelen beneficiarse más de la instrucción escolar (Barnes, Dickinson y Grifenhagen, 2017). Más aún, dichas diferencias han sido asociadas a distintos factores cognitivos (ej., percepción, memoria, habilidades de aprendizaje; Weinert, 2004) y contextuales, incluyendo el nivel de instrucción de los padres, el nivel socioeconómico familiar (Becker, 2011; D'Odorico et al., 2001; Dickinson et al., 2018; Diuk, Borzone, y Ledesma, 2010; Hoff, 2003; Rowe, 2017; Rowe y Goldin-Meadow, 2009) o el tipo de escuela a la que asisten los niños (UNESCO, 2021). Desafortunadamente, en el contexto nacional poco se sabe sobre la influencia de estos factores en el desarrollo del vocabulario de los niños pequeños. Por ello, el presente estudio se enfoca en analizar la incidencia de las diferencias sociales – relacionadas con el nivel de instrucción de la madre y el tipo de escuela – en el desarrollo del vocabulario de niños cuencanos de preparatoria. Esta investigación es relevante ya que el nivel de instrucción de la madre (del padre o de ambos) ha sido fuertemente asociado

con el nivel socioeconómico familiar (Hoff, 2003; Mullis, Martin, Foy, y Arora, 2012) y, de acuerdo al INEC (2021), la tasa de pobreza en el Ecuador es del 46.9%, por lo que resulta necesario comprender el efecto de las diferencias sociales en el desarrollo del vocabulario de los niños que crecen en este contexto.

Desarrollo del vocabulario durante los primeros años

Durante los primeros años de vida, el vocabulario de los niños se desarrolla de manera considerable. Así, a la edad de un año pueden conocer entre 50 y 100 palabras, en tanto que, a los 6 años están en capacidad de conocer hasta 14.000 palabras (Defior y Serrano, 2011). A partir del conocimiento de las primeras 50-100 palabras, el niño integra a su vocabulario un aproximado de 10 palabras diarias, las cuales, se incrementan con el paso del tiempo. De acuerdo a Defior y Serrano (2011) este crecimiento significativo se debe a que las representaciones fonológicas de las palabras se vuelven cada vez más precisas conforme los niños avanzan en edad, lo que, les permite distinguir palabras muy parecidas que se diferencian por un solo sonido, como, misa, risa, lisa, visa.

Diversos autores han reportado que, el vocabulario de los niños pequeños está conformado mayoritariamente por sustantivos comunes – como animales, juguetes, alimentos, partes del cuerpo, muebles, entre otros – seguido de verbos y de palabras funcionales – como artículos, pronombres, preposiciones y conjunciones – (para revisión de estudios sobre el tema, véase D’Odorico y Fasolo, 2007; D’Odorico et al., 2001). Por ejemplo, D’Odorico y Fasolo (2007) reportaron que más del 50% del vocabulario de los niños de dos años de edad está constituido por sustantivos comunes. Esto puede deberse a que los sustantivos comunes se refieren a objetos concretos que cuentan con referentes sensoriales (por ejemplo, una manzana se puede ver, tocar, oler) y que permiten crear imágenes mentales de estos objetos, mientras que, los verbos y palabras funcionales son palabras abstractas que no hacen referencia a objetos físicos, lo que dificulta crear una imagen mental de ellas. Según Aguado (2002), las palabras concretas son más fáciles de adquirir que las palabras abstractas, así, la palabra bicicleta es más fácil de aprender que la palabra honestidad.

Por otro lado, el vocabulario puede ser de tipo receptivo y expresivo. El vocabulario receptivo, también llamado vocabulario pasivo, hace referencia al conjunto de palabras que un niño comprende, al leer o escuchar, aunque, no necesariamente las utilice durante su comunicación. Por otro lado, el vocabulario expresivo, denominado también vocabulario activo o productivo, es aquel que el niño emplea, de manera verbal o escrita, en diferentes situaciones comunicativas (Nation, 2001). El vocabulario receptivo es comúnmente evaluado mediante tareas que solicitan al niño indicar la imagen que mejor representa el significado de una determinada palabra o mediante tareas en las cuales el niño tiene que seguir instrucciones, por ejemplo, se le pide que vaya al escritorio y traiga un lápiz. Por su parte, el vocabulario expresivo es generalmente evaluado con tareas que requieren que el niño nombre objetos señalados por el examinador o que mencione familias de palabras pertenecientes a una determinada categoría, por ejemplo, mencionar todos los animales que conoce o recuerda. Según Martínez (1998) el vocabulario expresivo presenta aproximadamente la mitad del vocabulario receptivo, es decir, los niños comprenden muchas más palabras de las que pueden expresar en su comunicación.

El vocabulario de los niños también ha sido estudiado ya sea en función de su amplitud o de su profundidad. La amplitud hace referencia a la cantidad de palabras que el niño conoce, las cuales no necesariamente están asociadas con el conocimiento de su significado (por ejemplo, un niño puede mencionar palabras poco usuales, como lechuza o búho, cuando se le pide nombrar animales conocidos, pero desconocer su significado) mientras que, la profundidad se refiere al conocimiento del significado de las palabras, lo que incluye la capacidad de definir y establecer relaciones léxicas entre palabras, como encontrar sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, entre otros (Coloma y Chaf, 2021; Hadley y Dickinson, 2018; Proctor et al., 2011; Strasser et al., 2013). Tanto la amplitud como la profundidad del vocabulario se desarrollan de manera gradual a través del tiempo. En el caso de la profundidad, el significado que asignan los niños a las palabras no es el mismo que el de los adultos, así, los niños de preescolar suelen asociar el significado al uso de la palabra, por ejemplo, la cuchara es “algo que sirve para comer”, siendo este significado correcto, aunque impreciso e incompleto (Coloma y Chaf, 2021). Según Hadley y Dickinson (2018) y Strasser et al. (2013) la profundidad del vocabulario de los niños influye en mayor medida en su comprensión lectora, no obstante, estudios sobre la profundidad del vocabulario en poblaciones que no pueden leer (niños en edad preescolar) son escasos, posiblemente, debido a la dificultad que implica el evaluar la profundidad del vocabulario de niños pequeños que cuentan con un lenguaje expresivo poco desarrollado. En esta investigación se abordará esta limitación, al evaluar la profundidad del vocabulario de los niños de cinco años de edad que aún no han iniciado el aprendizaje formal de la lectura.

Finalmente, en la literatura existen diferentes estrategias encaminadas a estimular el desarrollo del vocabulario de los niños a temprana edad. Una de las principales estrategias, que tanto padres como docentes pueden emplear, es la lectura de cuentos, la cual debe, necesariamente, ir acompañada de interacciones entre el adulto y el niño y del juego para que el aprendizaje de las nuevas palabras sea efectivo (Dickinson et al., 2018; Dickinson et al., 2019; Mihai, 2021; Requa et al., 2022; Wasik, Hindman, y Snell, 2016). Otra estrategia que ha resultado efectiva para el aprendizaje de nuevas palabras es la narración oral de historias que, a diferencia de la lectura de cuentos, permite un mayor contacto visual con los oyentes y un mayor empleo de gestos para captar su atención gracias a que libera al narrador de seguir la redacción de los cuentos o de las restricciones físicas impuestas por el manejo de un libro (Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta, y Suggate, 2020). A más de la lectura de cuentos y de la narración oral de historias, el implementar conductas que facilitan la comunicación, como usar preguntas abiertas para estimular la conversación, ser cálido y receptivo para fomentar la interacción, emplear un ritmo lento de conversación para permitir que los niños participen, o facilitar la comunicación entre pares, demostró ser efectivo para el crecimiento del vocabulario de los niños pequeños (Justice, Jiang, y Strasser, 2018). Por su parte, Wasik y Hindman (2020) identificaron cuatro principios básicos para la enseñanza y aprendizaje de nuevas palabras, que incluyen: (1) brindar exposición repetida a nuevas palabras; (2) proporcionar una definición explícita de las palabras; (3) presentar palabras nuevas en un contexto o tema significativo; y (4) involucrar a los niños en intercambios lingüísticos y brindar retroalimentación que apoye el desarrollo del lenguaje.

Desigualdades sociales en la adquisición del vocabulario

Diferentes estudios han demostrado que desde temprana edad existen diferencias interindividuales significativas en el desarrollo del vocabulario de los niños, las cuales, han sido

explicadas, entre otras razones, por situaciones de desigualdad social (Becker, 2011; D’Odorico et al., 2001; Dickinson et al., 2018; Diuk et al., 2010; Golinkoff et al., 2017; Hoff, 2003; Rowe y Goldin-Meadow, 2009). Por ejemplo, Golinkoff et al. (2017) evaluaron a más de 250 niños de 3 a 5 años de edad pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico bajo, medio y alto. El nivel de educación del cuidador principal se utilizó como indicador del nivel socioeconómico familiar. Los autores encontraron que, entre otras habilidades lingüísticas, el vocabulario de los niños de hogares de bajos recursos económicos fue significativamente inferior al de los niños de hogares de ingresos medios y altos. Así mismo, Hoff (2003) encontró que los niños de 2 años de edad, provenientes de hogares de nivel socioeconómico medio desarrollan su vocabulario productivo a un ritmo más lento que los niños de nivel socioeconómico alto. Dichas diferencias estaban influidas por determinadas propiedades del habla de las madres. Así, las madres con nivel socioeconómico más alto (quienes además tenían un mayor nivel de instrucción) empleaban un lenguaje más rico en cantidad, riqueza léxica y complejidad de las oraciones durante las interacciones con sus hijos. En la misma línea, Rowe y Goldin-Meadow (2009) encontraron una asociación positiva entre el tamaño de vocabulario de niños de 4 años y medio de edad y el nivel socioeconómico familiar (determinado por el nivel de instrucción de los padres y el ingreso familiar), siendo los niños pertenecientes a familias de niveles socioeconómicos más altos quienes obtuvieron mejores puntajes en una prueba de vocabulario que sus pares de niveles socioeconómicos bajos. Otro estudio sobre el tema lo realizaron Diuk et al. (2010) quienes encontraron diferencias de vocabulario receptivo y expresivo entre niños de 4 años de edad asociadas al nivel socioeconómico familiar (determinado por el nivel de instrucción madre y del padre y la ocupación del adulto responsable del niño). Así, los niños de nivel socioeconómico medio se desempeñaron mejor que sus pares pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico bajo. Por su parte, Becker (2011) realizó un estudio longitudinal, en el cual, evaluó el vocabulario de los niños a la edad de 3 años y luego dos años más tarde, cuando tenían 5 años. La autora reportó que tanto a los 3 como a los 5 años, las diferencias individuales de puntuación en la prueba de vocabulario dependían, en gran medida, del nivel de instrucción de los padres, es decir que, los hijos de padres con mayor nivel educativo tenían un vocabulario superior al de los hijos de padres con un nivel educativo más bajo. Estas diferencias sociales se mantuvieron estables o incluso aumentaron ligeramente durante el período de dos años. Finalmente, D’Odorico et al. (2001) reportó que un nivel de instrucción más alto de la madre se relaciona positivamente con un desarrollo más rápido del vocabulario de los niños durante la etapa de aprendizaje de las primeras 50 palabras.

Por otro lado, aunque no se han encontrado estudios que asocien directamente el vocabulario con el tipo de escuela a la que asisten los niños, el reporte de la UNESCO (2021) indica que, los niños latinoamericanos que asisten a escuelas rurales tienen un nivel de desempeño lector y aprendizaje en general, menor al de los niños que asisten a escuelas públicas urbanas o privadas. A nivel nacional el reporte del INEVAL (2018) indica que, en general, los estudiantes del área urbana obtienen puntajes más altos en las evaluaciones de lengua y literatura que sus compañeros del área rural. Si bien, estos reportes no hacen referencia al vocabulario de manera específica, estudios previos han demostrado que el nivel de vocabulario de los niños influye significativamente en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (Suggate, et al., 2018).

El presente estudio

Como se indicó anteriormente, el nivel de vocabulario de los niños es un factor fundamental para la comprensión lectora y el éxito escolar (Bleses et al., 2016; Feinstein 2003; Hadley y Dickinson, 2018; Mihai, 2021; Sparapani et al., 2018). Sin embargo, el desarrollo del mismo, está marcado desde la infancia por situaciones de desigualdad social, lo que lleva a que algunos niños desarrollen un vocabulario rico y sofisticado, y a que otros, desarrollen un vocabulario pobre y limitado (Becker, 2011; D’Odorico et al., 2001; Diuk et al., 2010; Hoff, 2003; Rowe, 2017; Rowe y Goldin-Meadow, 2009). Estudios sobre el vocabulario de los niños en etapa preescolar y su relación con factores socio-demográficos se han llevado a cabo, principalmente, en el contexto internacional, pero, a nivel nacional poco se sabe sobre el tema. El presente estudio pretende abordar esta limitación y se plantea como objetivos (1) analizar la influencia del nivel de instrucción de la madre en el desarrollo del vocabulario de los niños cuencanos de preparatoria, y (2) determinar si existen diferencias interindividuales en el desarrollo del vocabulario asociadas al tipo de escuela a la que asisten los niños.

En línea con los objetivos planteados, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se desempeñan los niños de preparatoria en una prueba de vocabulario?
2. ¿En qué medida, el nivel de instrucción de la madre predice el desempeño de vocabulario de los niños de preparatoria?
3. ¿Existen diferencias en el desempeño de vocabulario de los niños asociadas al tipo de escuela a la que asisten?

Por último, existe evidencia de que ciertas variables personales como el género y la edad están relacionadas con el desarrollo del vocabulario de los niños; por ejemplo, D’Odorico et al. (2001) encontraron una ventaja en el vocabulario de las niñas por sobre la de los niños cuando tenían un año y medio de edad, aunque, esas ventajas desaparecieron en los siguientes meses. Igualmente, los autores reportaron que los niños menores conocen menos palabras que sus pares que son 3, 6 o 9 meses mayores. Por lo tanto, estas dos variables, es decir, género y edad, se incluyeron como variables de control en el análisis de regresión reportado más adelante.

Metodología

Participantes

Los participantes fueron 116 niños (62 varones; 54 mujeres) de preparatoria provenientes de seis instituciones educativas de Cuenca: dos públicas urbanas, dos públicas rurales y dos privadas. La edad promedio de los niños fue de 5 años, 4 meses (DE = 3.5). Para seleccionar las escuelas se empleó un muestreo por conveniencia, de acuerdo al criterio de aceptación de la institución. En cada escuela se seleccionaron 20 estudiantes de forma aleatoria, dando un total de 120 estudiantes; sin embargo, al momento de recolectar los datos se retiraron cuatro niños del estudio. Los consentimientos informados para participar en la investigación fueron obtenidos de los representantes de cada niño.

Instrumentos

Con el fin de evaluar el vocabulario de los niños, se administró la subescala de Vocabulario de la edición en español de la Escala de Inteligencia de Wechsler de Preescolar y Primaria-III (Wechsler, 2002). Esta subescala consta de 25 ítems, los cinco primeros consisten en pedir a los niños que nombren el dibujo presentado por el examinador (vocabulario expresivo) y los 20 restantes implican solicitar a los niños que definan palabras (17 sustantivos, un verbo y dos adjetivos) presentadas oralmente, en orden de complejidad creciente. La mayoría de palabras a definir, son sustantivos comunes. Los primeros seis ítems pueden recibir una puntuación de 0 o 1, mientras que, a partir del séptimo ítem, las puntuaciones pueden ser de 0, 1 o 2, dependiendo del tipo de respuesta. El puntaje más alto en los ítems de definiciones no se asigna únicamente a las definiciones canónicas dadas por los niños, sino también, a un buen sinónimo, al uso más común, a una categoría a la que pertenece la palabra o a varias características descriptivas, por lo que, este instrumento es adecuado para medir el conocimiento de las palabras de los niños pequeños (véase Strasser et al., 2013). El puntaje máximo a obtener en esta subescala es de 43 puntos. La duración de la aplicación de la subescala fue de \pm 10 minutos. El nivel de confiabilidad entre evaluadores en la calificación de las respuestas de los niños en el presente estudio fue bueno (Cohen's Kappa = .83).

El nivel de instrucción materna se organizó en tres categorías, que representan el nivel educativo más alto de la madre: (1) educación primaria, (2) educación secundaria y (3) educación superior. La información recolectada indica que, el 46% de las madres han culminado solamente la educación primaria, el 30% de ellas han culminado la educación secundaria y, solamente, el 24% han alcanzado a terminar el tercer nivel de instrucción (educación superior).

Procedimiento

La profundidad del vocabulario de los niños se evaluó al inicio del año escolar. La prueba de vocabulario se administró de manera individual en un aula silenciosa en las instituciones educativas, durante la jornada de clases. Por su parte, el nivel de instrucción de la madre se obtuvo de las fichas socioeconómicas que reposan en las instituciones educativas.

Resultados

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos del nivel de desempeño en la prueba de vocabulario de los niños de preparatoria (Pregunta de investigación 1) por tipo de institución: pública urbana, pública rural y privada. Como se puede observar en la Tabla 1, existen grandes diferencias individuales en el desempeño de los niños en la prueba de vocabulario, con niños que alcanzan un puntaje de apenas 6, mientras que, otros alcanzan un puntaje de 27. Alrededor del 70% de las respuestas correctas de los niños, consistían en indicar el uso del objeto definido, por ejemplo, decir que, el teléfono “sirve para llamar”. El resto de respuestas correctas incluían principalmente en mencionar características descriptivas de las palabras, por ejemplo, una bicicleta “tiene ruedas, pedales y frenos” o pertenencia a una categoría, por ejemplo, el perro “es un animal”. La prueba T de student demostró que no existe diferencia entre hombres y mujeres en su nivel de vocabulario $t(114) = -.56, p = .58$. En general, los niños provenientes de escuelas públicas urbanas obtuvieron un puntaje equivalente al 42.12% de la puntuación máxima, los de las

escuelas públicas rurales un puntaje equivalente al 35.81% y los niños de escuelas privadas un puntaje equivalente al 47.23%. El porcentaje de puntuación alcanzado por toda la muestra fue del 41.56%.

Tabla 1

Medias, desviaciones estándar y rango de desempeño de los niños en vocabulario

Tipo de escuela	N	M	DE	máx.-mín.
<i>Pública urbana</i>	37	18.11	4.68	9-27
<i>Pública rural</i>	40	15.40	4.56	6-25
<i>Privada</i>	39	20.31	4.21	10-27
<i>Total</i>	116	17.91	4.89	6-27

Fuente: Elaboración propia

Para determinar si existen diferencias entre tipos de escuelas en el desempeño de los niños en vocabulario (Pregunta de investigación 3), se llevó a cabo un ANOVA de un factor. Los resultados indicaron que, la diferencia entre tipos de escuela es significativa $F(2) = 11.87, p < .01$. El análisis de Post Hoc, reveló diferencias significativas entre escuelas públicas urbanas y públicas rurales ($p = .03$), y entre escuelas privadas y públicas rurales ($p < .01$), pero, no entre escuelas públicas urbanas y privadas ($p = .09$).

Finalmente, para determinar si el nivel de instrucción de la madre predice el desarrollo del vocabulario de los niños (Pregunta de investigación 2), en primer lugar, se procedió a calcular la correlación de Pearson entre estas dos variables. El resultado indicó que sí existe una correlación significativa entre el nivel de instrucción materna y el desarrollo del vocabulario ($r = .39, p < .01$). Dada la correlación positiva, el siguiente paso fue realizar una regresión lineal, para ello, se introdujo en el modelo el vocabulario como variable dependiente y el nivel de instrucción materna como variable independiente. Para controlar los efectos del género y la edad se introdujeron estas dos variables como predictores en el modelo. Los resultados presentados en la Tabla 2 indican que, luego de controlar por el género y la edad de los niños, el nivel de instrucción de la madre predice significativamente su desempeño en vocabulario. Es decir, a más alto nivel de instrucción materna, mayor el desempeño de los niños en la prueba de vocabulario. El 13% de la varianza en vocabulario se atribuye a la educación de la madre.

Tabla 2

Regresión lineal para predecir el desempeño en vocabulario

Variable	B	SE	Beta	t	Sig.
<i>Constante</i>	16.04	6.99		2.35	.022
<i>Género</i>	.13	.85	.01	.16	.875
<i>Edad</i>	-.04	.10	-.03	-.38	.707
<i>Instrucción materna</i>	2.35	.53	.39	4.43	.000

Nota: $R^2 = .13$

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar la incidencia de las diferencias sociales – relacionadas con el nivel de instrucción de la madre y el tipo de escuela – en el desarrollo del vocabulario de niños cuencanos de preparatoria. Para ello, se incluyeron en la muestra niños provenientes de diferentes tipos de escuela a quienes se les administró una prueba de vocabulario; además, se obtuvo información sobre el nivel de instrucción de las madres de los niños participantes. Los hallazgos de este estudio confirman resultados encontrados por otros autores, al demostrar que, desde temprana edad, existen grandes diferencias interindividuales en el vocabulario de los niños (Becker, 2011; D’Odorico et al., 2001; Diuk et al., 2010; Hoff, 2003; Rowe y Goldin-Meadow, 2009). Esta situación es lamentable, ya que los niños comienzan su escolaridad con diferentes niveles de habilidades léxicas y, por lo tanto, según a Becker (2011), con diferentes probabilidades de éxito educativo. Adicionalmente, en este estudio se encontró que, en general, los niños definen las palabras enfocándose principalmente en su uso (por ejemplo, el paraguas “sirve para no mojarse en la lluvia”), dejando de lado información relevante que permita precisar y completar el significado de la palabra (por ejemplo, objeto, con un bastón y varillas cubiertas de tela). Esto concuerda con lo señalado por Coloma y Chaf (2021) al indicar que la profundidad del vocabulario se desarrolla de manera paulatina y que, poco a poco, los niños incluyen información que permita asignar un significado más preciso y completo a las palabras. Para ello, es necesario que el vocabulario sea enseñado de manera explícita a los niños mediante la selección y explicación de palabras específicas y el empleo de diferentes estrategias (Collins, 2010; Pizarro-Laborda et al., 2020). Entonces, una implicación educativa del presente estudio radica en que se debe prestar mayor atención a la enseñanza explícita del vocabulario en los años preescolares, dicha enseñanza es necesaria ya que, se ha evidenciado que el vocabulario inicial influye en el aprendizaje de nuevas palabras (Dickinson et al., 2019) y es un buen predictor de la comprensión lectora durante la escolaridad (Hjetland et al., 2017), pues, para comprender un texto se requiere comprender el significado de las palabras (Silva-Trujillo, 2014). Finalmente, no se encontraron diferencias de vocabulario asociadas al género de los niños, es decir, los varones y las mujeres se desempeñaron de igual manera, lo cual, es un resultado esperado ya que, estudios previos como el de D’Odorico et al. (2001) demuestran que, las diferencias de género en el vocabulario suelen estar presentes solamente a edades muy tempranas del desarrollo (18 meses en dicho estudio) y tienden a desaparecer con la edad.

Por otro lado, el presente estudio demostró que las diferencias sociales en el desarrollo del vocabulario emergen temprano en la vida de los niños. Específicamente, se encontró que el nivel de instrucción de la madre y el tipo de escuela a la que asisten los niños estaban significativamente asociados al desarrollo de su vocabulario. El hecho de que el nivel de instrucción materna sea un predictor del vocabulario de los niños está en línea con resultados de estudios internacionales (ej., Becker, 2011; D’Odorico et al., 2001; Hoff, 2003) en los cuales se detectó que, en general, las madres con un mayor nivel de instrucción suelen hablar más y usar un lenguaje más variado y complejo con sus hijos que las madres con nivel de instrucción menor, lo cual, juega un papel fundamental en el desarrollo de su vocabulario. Más aún, estudios previos han reportado que el nivel de instrucción de la madre (del padre o de ambos) ha sido fuertemente asociado con el nivel socioeconómico familiar (Hoff, 2003; Mullis et al., 2012) y que, las diferencias tempranas en el desarrollo del vocabulario favorecen a aquellos preescolares pertenecientes a familias de niveles socioeconómicos más altos (ej., Becker, 2011; Diuk et al., 2010; Golinkoff et al., 2017; Rowe y

Goldin-Meadow, 2009). Siguiendo a Hoff (2003), los hallazgos actuales demuestran que, los aspectos de la experiencia que apoyan la adquisición de vocabulario no están igualmente disponibles para los niños con madres de diferente nivel educativo o de diferentes estratos socioeconómicos, lo cual, conlleva a la permanente reproducción de desigualdades sociales. Por lo expuesto, se hace evidente la necesidad de brindar a los hijos de madres con nivel de instrucción bajo (y de familias de escasos recursos en general) mayores oportunidades de aprendizaje de un vocabulario rico y profundo que les permita sentar las bases para un inicio de la escolaridad adecuado y equitativo. Para ello, futuros estudios deberían enfocarse en analizar las actividades lingüísticas que realizan las madres (y padres) con sus hijos en el hogar (véase, por ejemplo, Strasser y Lissi, 2009) con miras a potenciarlas para facilitar el desarrollo del vocabulario de sus hijos (véase, Requa, et al., 2022). Los resultados de dichos estudios ofrecerían información importante para revisar las políticas públicas y apoyar los esfuerzos de las instituciones gubernamentales que asesoran a las familias en los procesos de desarrollo integral de los niños pequeños.

A más de los contextos de aprendizaje familiar, los contextos de aprendizaje fuera de los hogares también tienen un efecto en el desarrollo del vocabulario de los niños. De hecho, otro hallazgo de este estudio fue la existencia de diferencias en el vocabulario asociadas al tipo de escuela a la que asisten los niños, beneficiando a los niños que asisten a centros educativos públicos urbanos y privados, en comparación con los niños provenientes de centros educativos públicos rurales. Este resultado podría deberse, entre otros aspectos, a la desigualdad de oportunidades educativas entre zonas urbanas y rurales, por ejemplo, el INEVAL (2018) reportó que la provisión de recursos educativos en el área rural del país resulta más desafiante debido a la mayor dispersión geográfica de la población rural y a las deficiencias en las redes de conectividad en esta zona, lo que incide en la calidad de educación que reciben los niños. Este resultado concuerda con el informe del INEVAL (2018) que señaló desempeños más bajos en el área de lengua y literatura de los niños y jóvenes provenientes del área rural. Por lo expuesto, resulta imperativo crear entornos de enseñanza-aprendizaje potentes que promuevan el vocabulario de los niños que asisten a educación inicial y preparatoria en estas zonas. Un paso necesario hacia esa meta sería la participación de los docentes en programas de desarrollo profesional que les permita adquirir mayores conocimientos y destrezas para implementar experiencias más ricas de aprendizaje que potencien el desarrollo del vocabulario de sus estudiantes. La participación en tales programas de desarrollo profesional es primordial ya que, a pesar de su importancia, se ha reportado que la enseñanza del vocabulario no es una actividad habitual en los jardines infantiles (Strasser, Lissi, y Silva, 2009). Esto se evidencia en el currículo nacional de preparatoria, en el cual, no se establecen lineamientos claros para la enseñanza del vocabulario (véase, Ministerio de Educación, 2016). Por otro lado, futuros estudios deberían investigar la eficacia de programas de intervención a nivel local que permitan mejorar el desarrollo del vocabulario de todos los niños de preparatoria (e incluso antes de este nivel), pero, sobre todo, de aquellos que presentan un atraso en este desarrollo. Un estudio que puede servir como ejemplo de tales programas de intervención, es el realizado por Dickinson et al. (2018) en el cual, los autores lograron incrementar el repertorio de vocabulario de niños de jardín infantil y primer grado, provenientes de hogares con bajos recursos económicos. Dicha intervención se realizó mediante la lectura de cuentos durante, la cual, los maestros usaron definiciones, gestos e imágenes para enseñar vocabulario, seguido de actividades de juego, con figuras relacionadas con la historia mientras usaban el vocabulario objetivo. Otra posibilidad sería implementar juegos interactivos en dispositivos móviles como el reportado en Dore et al. (2019)

que ayudó al aprendizaje de vocabulario nuevo de preescolares de niveles socioeconómicos medio y bajo. En este sentido, la enseñanza explícita del vocabulario podría aportar a reducir las diferencias iniciales presentes entre niños de distintas condiciones sociales (Pizarro-Laborda, et al., 2020).

Conclusiones

Las grandes diferencias individuales en el desempeño de los niños de preparatoria en la prueba de vocabulario, así como la diferencias de vocabulario, asociadas al nivel de instrucción de la madre y al tipo de escuela a la que asisten los niños, requieren de acciones inmediatas por parte de la comunidad educativa, ya que el vocabulario juega un papel fundamental no solo en sus habilidades de comunicación con las personas de su entorno, sino también, en su desempeño académico a lo largo de la escolaridad. Así, desde un punto de vista educativo, los hallazgos de este estudio apuntan a la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas destinadas a estimular explícitamente el vocabulario de los niños pequeños, principalmente, en su hogar y en su entorno preescolar. Una limitación del presente estudio fue, que se siguió un diseño de investigación transversal, por lo que, se requiere de futuros estudios longitudinales y de intervención para profundizar nuestra comprensión de las trayectorias de desarrollo del vocabulario de los niños pequeños desde el nivel preescolar hasta la escolaridad. Dichos estudios brindarán información relevante que permita a los encargados de la política educativa diseñar programas de intervención futuros, basados en la estimulación explícita del vocabulario a temprana edad, con miras a que todos los niños del país, sobre todo, aquellos hijos de madres de nivel de instrucción bajo y/o provenientes de las zonas rurales, desarrollen competencias de vocabulario sólidas que contribuya a promover una escolaridad adecuada. Estas acciones estarían en línea con lo señalado en los objetivos de desarrollo sostenible que apuntan a mejorar la calidad de la educación (Objetivo 4) y a reducir las desigualdades (Objetivo 10; Naciones Unidas, 2018).

Fuente de financiamiento

El proyecto “DIUC_XVIII_2019_9_BOJORQUE_GINA”, fue financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC).

Referencias Bibliográficas

- Aguado, G. (2002). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? *The British Journal of Sociology, 62*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01345.x>
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P., Højen, A., y Ari, B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics, 37*(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>

- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.009>
- Coloma, C. J. y Chaf, G. (2021). Desarrollo de la comunicación oral. Documento de apoyo a las clases del Módulo 2. Santiago: Universidad de Chile.
- D'Odorico, L. y Fasolo, M. (2007). Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of Italian children. *Journal Child Language*, 34(4), 891-907. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008240>
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., & Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: A longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28(2), 351-372. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004676>
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). *La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- Diuk, B., Borzone, A. M., y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA Psicológica*, 7(1), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3294923.pdf>
- Dickinson, D. K., Collins, M. F., Nesbitt, K., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Hadley, E. B., Golinkoff, R. M. (2018). Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children. *Journal of Cognition and Development*, 20, 1-29. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1483373>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012>
- Dore, R. A., Shirilla, M., Hopkins, E., Collins, M., Scott, M., Schatz, J., Hirsh-Pasek, K. (2019). Education in the app store: using a mobile game to support U.S. preschoolers' vocabulary learning. *Journal of Children and Media*, 13, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1650788>
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), 73-97. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.t01-1-00272>
- Golinkoff, R. M., de Villiers, J., Hirsh-Pasek, K., Iglesias, A., & Wilson, M. S. (2017). User's manual for the Quick Interactive Language Screener™ (QUILSTM): A measure of vocabulary, syntax, and language acquisition skills in young children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2018). Measuring young children's word knowledge: A conceptual review. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/1468798417753713>
- Hjetland H. N., Brinchmann E. I., Scherer R., y Melby-Lervåg M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14, 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

- INEC - Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2021). Encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo 2021 (ENEMDU). Indicadores de pobreza y desigualdad. Quito, Ecuador. <https://bit.ly/3KZbXCl>
- INEVAL - Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos Resultados educativos 2017-2018. Quito: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://bit.ly/3yeBv9C>
- Justice, L. M., Jiang, H., Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's world learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338-351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.009>
- Martinez, E. (1998). *Lingüística: Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Masson.
- Mihai, A. (2021). Teacher-Child Interactions that Target Vocabulary Development in Two Preschool Classrooms: A Conversation Analytic Approach. *International Journal of Early Childhood*, 53, 279-296. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00296-6>
- Ministerio de Educación. (2019). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Subnivel preparatorio. Segunda Edición. Quito, Ecuador. <https://bit.ly/3yfPr3j>
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 International results in mathematics. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Naciones Unidas (2018). The 2030 Agenda and the sustainable development goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean. Santiago: United Nations. <https://bit.ly/3HV4in2>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pizarro-Laborda, P., Espinoza-Velasco, V., y Riquelme-Arredondo, A. (2020). Investigación en instrucción de vocabulario de preescolares en contextos de riesgo socioeconómico: una revisión de literatura. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 4-20. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.1>
- Proctor, C. P., Dalton, B., Uccelli, P., Biancarosa, G., Mo, E., Snow, C., y Neugebauer, S. (2011). Improving comprehension online: effects of deep vocabulary instruction with bilingual and monolingual fifth graders. *Reading and Writing*, 24(5), 517-544. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9218-2>
- Requa, M. K., Chen, Y. I., Irey, R., & Cunningham A. E. (2022). Teaching parents of at-risk preschoolers to employ elaborated and non-elaborated vocabulary instruction during shared storybook reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 159-182. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1931579>
- Rowe, M. L. (2017). Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives*, 12(2), 122-127. <https://doi.org/10.1111/cdep.12271>
- Rowe, M. L. y Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in early child vocabulary size at school entry. *Science* 323(5916), 951-3. <https://doi.org/10.1126/science.1167025>
- Silva-Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480005>

- Sparapani, N., Connor, C. M., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 159-167. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.03.003>
- Stahl, S. y Nagy, W. (2006). *Teaching word meaning*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strasser, K., del Río, F., y Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-225. <https://doi.org/10.1174/021093913806751401>
- Strasser, K., Lissi, M. R., y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psyche*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- Strasser, K. y Lissi, M. R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean Kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- UNESCO. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Ecuador. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.001>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Wechsler, D. (2002). *Wechsler preschool and primary scale of intelligence – third edition*. New York: Psychological Corporation.
- Weinert, S. (2004). The development of vocabulary and cognitive development. *Sprache · Stimme · Gehör*, 28(1), 20-28. <https://doi.org/10.1055/s-2004-815480>