

03

**Enfoques investigativos de la competencia comunicativa oral: tensiones y desafíos educativos en primera infancia**

Research approaches to oral communicative competence: tensions and educational challenges in early childhood

Roxana Acosta Peña\*

Daniela Puentes Chávez\*\*

Pamela Castillo Mardones\*\*\*

\* Universidad de Antofagasta, Chile

\*\* Universidad de Chile, Chile

\*\*\* Universidad de Concepción, Chile

**Correspondencia:** Roxana Acosta Peña, Correo: roxana.acosta@uantof.cl

Daniela Puentes Chávez, Correo: danielapuentes@uchile.cl

Pamela Castillo Mardones, Correo: pamecastillo@udec.cl

**Conflicto de intereses:** Las autoras declaran no presentar conflictos de intereses.

Recibido: 25/10/2024 Aceptado: 05/03/2025 Publicado: 01/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.162>

## RESUMEN

Este artículo aborda las competencias comunicativas orales en la primera infancia como fenómeno de la realidad escolar, su objetivo es exponer sus visiones y aportes para el desarrollo de las infancias. A partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, acotada a investigaciones especializadas en la materia y referentes válidos en el ámbito educativo, el artículo analiza el valor de la competencia comunicativa, sus contribuciones para el desarrollo integral de las infancias. Asimismo, se releva el rol de la formación y particularmente de la innovación docente vinculada a la competencia comunicativa oral, como medida para el aseguramiento de la calidad y la sostenibilidad de las instituciones educativas. Se concluye que la competencia comunicativa oral favorece dimensiones diversas del desarrollo, contribuyendo al aprendizaje permanente a lo largo de la vida, así como al establecimiento de relaciones saludables que favorecen la integralidad en la vida adulta. La relación entre desarrollo infantil y competencia comunicativa es insoluble, brinda y da significado a la enseñanza porque abre espacios para organizar pedagógicamente las conversaciones dialógicas entre educador-niño o niña y entre las propias infancias. Una pedagogía que busca y explora estrategias educativas diversas y concretas para favorecer las habilidades de comunicación oral en estudiantes de educación inicial.

**Palabras clave:** competencia comunicativa oral, educador de párvulos, primera infancia.

**ABSTRACT**

This article deals with oral communicative competences in early childhood as a phenomenon of school reality, its objective is to expose its visions and contributions for the development of children. Based on an exhaustive bibliographic review, limited to researchers specialized in the subject and valid referents in the educational field, the article analyzes the value of communicative competence and its contributions to the integral development of children. Likewise, the role of training and particularly of teaching innovation linked to oral communicative competence, as a measure for quality assurance and sustainability of educational institutions, is highlighted. It is concluded that oral communicative competence favors diverse dimensions of development, contributing to lifelong learning throughout life, as well as to the establishment of healthy relationships that favor integrality in adult life. The relationship between child development and communicative competence is insoluble, it provides and gives meaning to teaching because it opens spaces to pedagogically organize dialogical conversations between educator-child and between the children themselves. A pedagogy that seeks and explores diverse and concrete educational strategies to promote oral communication skills in early childhood education students.

**Keywords:** oral communicative competence, early childhood, early childhood educator.

En el contexto de la comunicación humana, el lenguaje es el instrumento que permite establecer relaciones sociales, interpensar, aprender, y colaborar, entre muchas otras actividades. De esta forma, el lenguaje, es una actividad humana de carácter social (Alexander, 2019; Avendaño y Miretti, 2007), que permite la evolución y que, dada su plurifuncionalidad, se constituye como un sistema articulado de elementos (Mercer et al., 2020; Suárez y Vélez, 2018). Es así como el lenguaje interviene en espacios físicos y psíquicos, individuales y sociales, aportando al desarrollo y aprendizaje a lo largo y ancho de la vida humana (Banks et al., 2007).

Por su parte, la lengua es definida como el código oral del lenguaje, propio de una sociedad e interiorizado desde el nacimiento, y, aún más concreto, el habla se define como la realización concreta de una lengua en un momento particular para la creación y conducción de la vida social (Duranti, 2005; Golluscio, 2019), traspasado culturalmente por medio de los contextos naturales de familia y escuela, sobre todo en los primeros años de desarrollo. En consecuencia, Avendaño y Miretti (2007) establecieron que la lengua oral es un medio de comunicación humana que se genera mediante signos verbales; que se producen mediante el sonido y se perciben mediante el oído. En esta misma línea, se ha avanzado en coherencia con integrar una mirada más amplia y compleja respecto de la comunicación oral (Iñesta e Iglesias, 2021), sobre esto Sabatier (2017), ha señalado que la oralidad no puede reducirse exclusivamente a cómo se habla, sino que debe considerarse dentro de un contexto comunicativo más amplio. De esta forma, las habilidades de interacción deben ser entendidas como parte de un proceso cognitivo situado que tiene en cuenta su dimensión social, en la que se combinan diversas capacidades. En este contexto, el entorno lingüístico y cultural tanto de los estudiantes como de los docentes se convierte en un recurso valioso para la construcción de aprendizajes. Sin embargo, el verdadero desafío (Sabatier, 2017),

radica en lograr una conciliación efectiva entre todos estos elementos y los objetivos educativos, lo cual representa un reto común en la búsqueda de una convergencia entre las necesidades de aprendizaje, los contenidos curriculares y las posibilidades reales de enseñanza en cada aula.

De este desarrollo natural e intencionado, a su vez, se espera que en edades tempranas existan oportunidades para aprender y desarrollar el lenguaje, especialmente en el ámbito escolar. En este contexto, las demandas para los y las educadoras se incrementan (Brodin y Renblad, 2020), al mismo tiempo que se enfrentan los impactos que dejó el periodo de pandemia, que además de los aspectos psicológicos que han experimentado niños y niñas, se han tenido efectos en el desarrollo lingüístico de los bebés nacidos durante la pandemia (Viola y Nunes, 2022). El aislamiento social que experimentamos como sociedad, a raíz del confinamiento, supuso restricciones en las posibilidades de interacciones sociales para los bebés, limitando el contacto en diferentes contextos, además, el uso de mascarillas dificulta enormemente la percepción del habla y la discriminación auditiva. Estas medidas de seguridad durante la pandemia han afectado directamente la producción y percepción del mensaje, entendiendo que cada vez mayor número de autores defiende esa percepción multimodal, auditiva y visual del estímulo auditivo de la comunicación (Caniato et al., 2021; Teira y Pomares Gómez, 2022). Esto ha tensionando (Bilbokaitė-Skiauterienė y Bilbokaitė, 2021) las posibilidades del contexto educativo, avanzado a límites insospechados, previo a la pandemia, y más acelerado de lo habitual para la educación, incorporando por ejemplo nuevas tecnologías, estrategias inclusivas y prácticas innovadoras en el aula.

### **Importancia de las competencias comunicativas en el desarrollo infantil**

El entorno interactivo que se produce en el aula infantil constituyen un conjunto de variables de carácter lingüístico: cantidad y diversidad de las palabras, la presencia de términos específicos sofisticados, la cantidad de conectores y la extensión de las emisiones de los educadores, educadoras, de los niños y niñas, las pausas, los sonidos emitidos, gestos y movimientos que acompañan el mensaje comunicativo. Dichas variables lingüísticas y comunicativas otorgan un valor particular a las experiencias infantiles tempranas en el contexto escolar. Estudios a gran escala (Vasilyeva y Waterfall, 2011; Yoshikawa et al., 2015) han puesto de manifiesto una relación entre el incremento en las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas, junto con las experiencias que han tenido en el aula. En el contexto de Latinoamérica, donde se observan importantes diferencias socioculturales en los usos del lenguaje y el vocabulario infantil (Rosemberg et al., 2014; Strasser, Rolla y Romero-Contreras, 2016) resulta fundamental estudiar el ambiente lingüístico en los contextos educativos.

Ser competente comunicativa e interculturalmente implica tener la habilidad y el conocimiento para usar el lenguaje con el fin de generar contextos amigables basados en la expresión libre, el respeto por los derechos ajenos, la aceptación mutua y la búsqueda de espacios de dignidad (Rubio, 2009; Román, Vena y González, 2015; Herrera-Torres y Pérez-Guerrero, 2021), convirtiéndola en una habilidad fundamental en el siglo XXI (Juliastuti, Thayyib y Haerazi, 2023). En este sentido, se comparte plenamente la idea del gesto pedagógico de los educadores en contextos rurales (Buriticá y Saldarriaga, 2020), habilidad que él tiene el poder de observar y reconocer a los estudiantes en sus culturas locales, los distintos sentidos de

la infancia, su particularidad social como agentes activos en el contexto escolar, social y cultural y como personas que se constituyen a sí mismos y a su realidad en relación con los otros y su entorno. Debido a su importancia y al impacto social e intercultural, esta habilidad debiese trascender a todos los educadores, independiente de su contexto educativo.

Desde el punto de vista del desarrollo de competencias en la labor docente, el educador que demuestre ser competente tiene como herramienta profesional a per se un desarrollo de comunicación oral (Walker et al., 2020), particularmente por su influencia en aquellos aspectos vinculados al lenguaje infantil. Como parte de estas habilidades lingüísticas se encuentran el impacto en la conciencia fonológica (Duncan et al., 2020), la diversidad léxica (Pizarro et al., 2019), evidencias del impacto de situaciones de juego guiado y de lectura de cuentos en el aprendizaje del vocabulario receptivo y expresivo infantil (Toub et al., 2018).

Una serie de estudios han analizado las características del lenguaje en distintas actividades de enseñanza en el jardín infantil. Soderstrom y Witterbolle (2013) analizaron, como parte de un estudio comparativo de las interacciones de los niños y niñas en la escuela y en el hogar, la cantidad de habla dirigida al niño o niña en función del tipo de actividad. Sus resultados mostraron que el tipo de actividad incide tanto en el lenguaje dirigido a los y las estudiantes como en la cantidad de habla producida por estos y por el adulto. Encontraron, así mismo, que la actividad de juego organizado era aquella en la que los niños y niñas producían mayor cantidad de habla, probablemente porque tenían que concentrarse en la actividad y usar el lenguaje para ejercer una acción como parte de un grupo. En cuanto al juego libre, se caracterizaba por una menor cantidad de input y de habla infantil. Ibáñez, et al., (2018) interpretan resultados similares, señalando que la menor cantidad de input en el juego libre se debe a que se trata de una actividad menos estructurada de tipo exploratorio, sin un objetivo de

enseñanza explícita en la que las y los maestros se limitan a monitorear el accionar infantil. Por su parte, Goble y Pianta (2017) encontraron que este tipo de juegos, iniciados por las y los niños, configuran entornos en los que la producción lingüística infantil es limitada, pudiendo ser reguladas por el tipo de decisiones tomadas por los docentes sobre la planificación curricular respecto a los grupos de trabajo y contenidos pedagógicos que se abordan en estos espacios, es decir, es posible que el agrupamiento sea impuesto y que los contenidos de las clases no sean de interés real de los niños y niñas. No así los juegos grupales coordinados por los docentes y diseñados como situaciones de enseñanza explícita, que sí dan lugar a un mayor uso del lenguaje por parte de los niños y niñas.

Las investigaciones realizadas en el jardín de infantes han mostrado que el lenguaje de los educadores puede tener un impacto no solo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje explícitas, sino también en las múltiples situaciones de enseñanza implícitas que se producen en prácticas cotidianas escolares (Powell and Diamond, 2011). Por ejemplo, el juego, la comida y la higiene de las y los niños también pueden constituir situaciones de enseñanza implícita (Strasser, et al., 2009).

El potencial de las situaciones en las cuales el adulto media la interacción entre los estudiantes se ve incrementado cuando se recurre a usos descontextualizados del lenguaje, a una sintaxis compleja y a un vocabulario diverso y sofisticado; así como también cuando el adulto repite y reformula las palabras de los niños y niñas, realizan preguntas abiertas y los induce a hacer un uso heurístico del lenguaje (Uccelli, et al., 2018).

Por otro lado, varios estudios realizados principalmente en Estados Unidos ponderaron el grado en el que ciertas propiedades del habla de los docentes tenían un efecto en el lenguaje de las/os infantes. Se observaron que el tratamiento explícito del vocabulario no familiar por

maestros que formaron parte del programa anual de desarrollo profesional *Head Start* repercutió positivamente en el uso de las palabras por parte de los estudiantes (Wasik and Hindman, 2014). Otro estudio longitudinal presenta evidencias de la relación entre el uso del vocabulario sofisticado por parte de los educadores en situaciones de juego libre y de expresiones vinculadas con la atención en entornos grupales en el preescolar con la comprensión lectora que mostraban los niños y niñas en cuarto básico (Dickinson and Porche, 2011). Siguiendo esta línea, existe un estudio en Chile, que busca describir y analizar la eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral con un grupo de niños y niñas de 3 a 5 años, que asisten regularmente al jardín infantil. Durante el proceso se aplica una propuesta pedagógica basada en modelos naturalistas. Los resultados obtenidos indican que la propuesta favorece la participación activa de los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza (niños, niñas y adultos educadores), quienes se convierten en los protagonistas de la intervención. En el contexto familiar y escolar, son los adultos quienes apoyan y fortalecen los intereses de los niños, constituyen una fuente de información lingüística en el aula y se convierten en focos de estimulación para propiciar interacciones comunicativas que garantizan un aprendizaje activo (Mayor, 1994; Puentes, 2023).

### **Análisis y discusión de resultados**

A continuación, se presentan los resultados de la revisión de la literatura sobre la competencia comunicativa en la educación de la primera infancia. En un primer apartado se presentan los instrumentos y programas de formación y evaluación del desarrollo de la

competencia comunicativa en contexto escolar, en segunda instancia se abordan las investigaciones relacionadas con las competencias comunicativas orales, finalizando con aquellas asociadas a la perspectiva multimodal.

### **Instrumentos y programas de formación y evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa en contexto escolar**

Existen diversos instrumentos y programas que permiten conocer y medir aspectos del desarrollo de competencias, como la comunicación en contexto escolar. En general, los instrumentos han mostrado amplias contribuciones en materia del avance de habilidades lingüísticas, la exploración del estado del trabajo competencial y el desarrollo y avance de niños y niñas.

Revisando programas de formación en desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, se pueden destacar algunas experiencias en las que abordaron secuencia de preguntas y retroalimentación (Pehmer et al., 2015), mediante el uso de recursos audiovisuales como lo es el *Dialogic Video Cycle*. Sus resultados evidenciaron escasos cambios en las preguntas realizadas por docentes y en las respuestas del alumnado. A su vez, en el 2017, Ruthven y colaboradores implementaron el programa *epiSTEMe* para clases de ciencias y matemáticas, caracterizado por apoyar al profesorado en el diseño de módulos temáticos de sus asignaturas considerando la enseñanza dialógica. Este estudio no alcanzó diferencias significativas entre grupo control y grupo de intervención, por tanto, no es posible atribuir a este programa los cambios experimentados en cuanto a enseñanza dialógica y el nivel alcanzado por el

estudiantado en materia de competencia comunicativa.

También se encuentran las experiencias de Alexander y colaboradores (2017), quienes, mediante un programa aplicado a docentes por medio de tutorías, grabación de vídeo y audio para la autoevaluación, más un proceso iterativo de establecimiento de objetivos, acción, registro y revisión, lograron un impacto positivo de la intervención en cuanto al diálogo como instrumento de aprendizaje en el aula. Sobre programas que apuntaron a las creencias del profesorado, se encontró la experiencia del equipo de Wilkinson y colaboradores (2017), que implementaron un programa con talleres grupales y reuniones individuales, que demostró mejoras en la facilitación del diálogo de indagación y en la calidad de argumentación del estudiantado.

En Reino Unido, el equipo del grupo Oracy Cambridge, dirigido por Mercer ha desarrollado el proyecto Thinking Together (Dawes et al., 2000; Mercer et al., 2009), el que se orienta acompañar el desarrollo de la oralidad en contexto escolar mediante material descargable, programas de acompañamiento escolar y múltiples resultados que avalan que el lenguaje es una herramienta para crecer, desenvolverse y aprender de manera constante en la vida.

En la misma línea, se encuentra la Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en Contexto Escolar (EVALOE), puesto que es un instrumento que acompaña la reflexión y la valoración del trabajo de esta competencia, pudiendo ser utilizado de manera autónoma por educadores, desafiando la práctica educativa diaria.

En el área de la enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas y de las herramientas que contribuyen a mejorar la práctica docente en el ámbito de la comunicación, se encuentra el instrumento EVALOE (Escala de Valoración de la enseñanza de la Lengua Oral en contexto Escolar) (Gràcia et al., 2015a). Esta escala surgió a partir de diversas instancias de

acompañamiento y asesoría a profesionales de la educación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. La inspiración inicial que dio origen a la EVALOE fue la necesidad de un instrumento que evalúe las habilidades y estrategias utilizadas en el aula para promover el uso de la lengua oral (Gràcia, 2018b). Después, la misma herramienta ha mostrado importantes aportes respecto a autoevaluación docente, reflexión sobre la práctica y trabajo colaborativo. La propuesta teórica que se realiza se materializa en la Metodología Conversacional, que concibe las aulas como espacios comunicativos, donde la lengua oral es un fin y un instrumento en el aprendizaje y construcción de conocimientos (Gràcia, 2018b; Mercer, 2020; Rapanta et al., 2021).

Después de la fase de validación de la versión definitiva de EVALOE (Gràcia et al., 2015b; Gràcia, 2018b), se planteó la necesidad de pensar la herramienta como un instrumento de autoevaluación y de apoyo para la toma de decisiones. De este modo, se convirtió EVALOE en un SSD (Sistema de Soporte a la toma de Decisiones). Cabe mencionar que los SSD son desarrollos tecnológicos que provienen de la disciplina de los sistemas de la información, pues surgen, en un inicio, como apoyo tecnológico para la gestión gerencial. Posteriormente, se amplían a otras áreas del conocimiento y se organizan según la especificidad de la ayuda que brinda el sistema (Arnott y Pervan, 2005).

En definitiva, EVALOE-SSD, en su versión para docentes de educación infantil y primaria (Gràcia et al., 2015a; 2015b; 2018b), y en su versión para maestros y maestras de educación secundaria (Gràcia et al., 2022; 2023; Ondé et al., 2022), después de pasar por un estudio piloto y por diversos procesos de aplicación, tuvo nuevas adaptaciones y proyecciones de futuro. De esta forma, se constituye la EVALOE-SSD como una herramienta que contribuye a la reflexión, autoevaluación y trabajo colaborativo en el aula. Por lo que repercute de manera favorable en el

desarrollo integral de niños y niñas.

En Chile, hace un par de décadas, las políticas públicas han comenzado a integrar como prioridad el desarrollo infantil de la primera infancia, en este marco y al alero de dos prestigiosas instituciones, como lo son Centro de Estudios para el Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, surge el TADI (Test de Aprendizaje del Desarrollo Infantil) (Edwards y Pardo, 2013). Este instrumento permite evaluar el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 3 meses a 6 años de edad en cuatro dimensiones fundamentales: lenguaje, cognición, motricidad y socioemocionalidad; además, tiene 13 tramos etarios para su adecuada aplicación. Este instrumento ha demostrado tener potentes cualidades psicométricas y pertinencia sociocultural para el país, y ha contribuido a la mejora e innovación en el marco de la educación preescolar y las políticas públicas de infancia en materia de desarrollo infantil.

Estos programas y acciones orientadas a favorecer los espacios de comunicación oral en contexto infantil o adolescente, han demostrado en general resultados adecuados en el desarrollo comunicativo, muestran un creciente interés por la materia y posicionan la necesidad de visualizar el desarrollo infanto juvenil como una prioridad desde distintas miradas, favoreciendo la interdisciplinar y multidimensionalidad para observar la temática. Sin embargo, se considera que sigue siendo incipiente y lento el avance en Chile, respecto de propiciar espacios para la reflexión, diálogo, articulación, innovación e investigación del desarrollo de competencias comunicativas orales.

### **Investigaciones asociadas a las competencias comunicativas orales en primera infancia**

En las últimas décadas, la investigación sobre el discurso en el aula ha tenido una considerable atención en las ciencias de la educación, por ello, una revisión de la literatura especializada nos ofrece diversas aproximaciones a través de diferentes investigaciones similares, relacionadas con las competencias comunicativas orales. En este contexto, un estudio que busca investigar el efecto del habla productiva en el aula y la metacomunicación en la competencia comunicativa oral y el conocimiento de la materia en primera infancia (Van der Veen, C., et al., 2017). El trabajo contempla la participación de 21 docentes y 469 niños y niñas, de este grupo. Los resultados confirman que los maestros de educación inicial cuentan con capacidades para aprender a organizar un diálogo participativo con toda la clase, haciendo uso de conversaciones productivas y metacomunicativas. Asimismo, se advierte que la conversación organizada dialógicamente en el aula contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa oral de las infancias, además de apoyar a los niños y niñas en compartir ideas, escucharse mutuamente, reflexionar sobre asuntos de su interés y pensar juntos. La investigación en cuestión reporta que las conversaciones en el aula con intervención, no siempre cubría todo el contenido del manual de enseñanza, por tanto, se recomienda que en futuros trabajos tener oportunidad de controlar el contenido.

La investigación de Van der Wilt y Fröhlich (2020) que realiza una evaluación sociométrica utilizando nominaciones de pares, siendo necesario preguntar a los niños y niñas con quién les gustaba jugar, utilizó un método relacional, cuantitativo de análisis mixto. Se levantó información de 18 aulas de educación inicial, determinando un grupo control y experimental.

En esta misma línea de estudios empíricos referidos a la competencia comunicativa oral, encontramos el trabajo de Van der Wilt y Fröhlich (2020), que señala como un factor relevante las relaciones positivas en las interacciones posteriores de las infancias, ya que son estas las que favorecen en el niño o niña la comprensión del mundo al que pertenecen y aprenden a cómo responder en diferentes escenarios en los que participan. Desde esta perspectiva, es interesante el planteamiento de cómo el comportamiento social afecta positivamente en las relaciones propositivas entre niños y niñas (Menting, et al., 2011). Esta postura es compartida por Van der Wilt et al., (2018) sobre cómo la competencia comunicativa oral desempeña un papel trascendental en las relaciones que establecen los niños y niñas con sus compañeros de aula y, también puede influir en los primeros patrones para establecer redes sociales en la primera infancia.

Otro estudio investigó la dirección de la relación entre la competencia comunicativa oral y la preferencia social en la primera infancia, junto con el papel que juega el diálogo en el aula (Van der Wilt, F., et al., 2023). Este trabajo contó con la participación de 311 niños y niñas de cuatro a siete años, a quienes se les midió la competencia comunicativa oral mediante la Prueba de Pragmática de Nijmegen y la preferencia social se evaluó con la metodología de nominación de pares. Los resultados de las pruebas muestran que no hubo diferencias significativas en las puntuaciones a las pruebas de competencia comunicativa oral y preferencia social de los niños y niñas.

Por otra parte, los hallazgos indican que la edad influye, no así el género, existiendo correlación positiva entre la competencia comunicativa oral y la preferencia social, así como parecen mostrar que los y las docentes han de tomar conciencia sobre el hecho que los niños y niñas que no son aceptados por sus pares pueden experimentar dificultades para desarrollar

habilidades comunicativas apropiadas. No obstante, este trabajo no encontró un rol especial del habla dialógica en el aula infantil en relación con la competencia comunicativa oral y la preferencia social, esto necesita ser investigado con mayor profundidad.

Brodin y Renblad (2020) han realizado un trabajo con el propósito de conocer cómo mejora el desarrollo de la comunicación oral de los niños y niñas a través de la lectura en voz alta y la narración de cuentos. El estudio tiene un enfoque interaccionista, donde su foco de interés es la interacción social y cultural entre las infancias y cómo estas desarrollan su comunicación y lenguaje en entornos cotidianos. Participaron once establecimientos educacionales públicos y 23 centros infantiles, implicó responder un cuestionario con 15 preguntas. El análisis de datos arrojó que tanto la lectura en voz alta como la narración de cuentos puede ser una estrategia pedagógica efectiva para el trabajo con niños y niñas, cuando los y las docentes toman consciencia de esto se abren nuevas oportunidades para potenciar el desarrollo infantil. Sin embargo, la investigación reporta que los educadores no poseen el conocimiento de cómo llevarlo a cabo. Este último aspecto se mantiene hasta cuando el profesorado interioriza el significado y trascendencia de cómo las estrategias pedagógicas impactan en su práctica educativa.

La atención educativa temprana es esencial para el despliegue de habilidades y competencias lingüísticas en la etapa infantil. Así lo plantea Lafontaine y Vásquez (2018) en un estudio sobre la introducción de las habilidades comunicativas desde el nacimiento de los niños y niñas hasta su primer desarrollo, mediante la entrega de materiales didácticos y herramientas que ayudan a los docentes a implementar mejoras en sus prácticas pedagógicas de la competencia comunicativa. La investigación tiene un enfoque cualitativo, a través de la investigación-acción, consideró el desarrollo de talleres para 23 niños y niñas que asisten

regularmente a un aula infantil, cuyo propósito fue que los participantes logren desarrollar su habla correctamente mediante experiencias educativas sustentadas en el trabajo colaborativo y aprendizaje experiencial. Los resultados detectan que las competencias comunicativas no progresan en forma aislada, requieren de interacción social entre pares. Además, el uso de recursos didácticos específicos favorece la motivación, colaboración y participación de los niños y niñas durante las experiencias educativas, muchos mostraban actitudes de sorpresa cuando observaban elementos o situaciones que eran de su agrado o que les generaba curiosidad.

La competencia comunicativa, específicamente las habilidades de hablar y escuchar, forman parte de la práctica pedagógica de cualquier aula infantil (Gràcia, et al., 2020). En este sentido, la formación inicial docente debería incluir el desarrollo de la competencia comunicativa como un medio para que los futuros educadores promuevan la comunicación, producción y transformación del conocimiento, junto con propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Los autores investigaron sobre la mejora de textos orales argumentativos y la reflexión metalingüística de sus elementos subyacentes, para ello se consideró el uso de estrategias e instrumentos docentes. La metodología del estudio es mixta (cualitativa y cuantitativa) y se emplea una rúbrica y la Escala de Evaluación de la Lengua Oral en contexto Escolar o EVALOE (Gràcia et al., 2015a). Los resultados obtenidos en este trabajo constatan que existen cambios en las formas y particularidades de la interacción, especialmente cuando se incluyen instrumentos, materiales y estrategias que favorecen la participación oral de los estudiantes y, que benefician su competencia comunicativa, quedando reflejado en la capacidad de dirigir la conversación mayormente (Schegloff, 2007), utilizar recursos prosódicos (Selting, 2010) y multimodales (Müller et al., 2013, 2014), los estudiantes incorporan la autoevaluación de su participación como algo cotidiano durante la clase (Kuhn et al., 2013), así

como también, hacen uso del lenguaje con diferentes intenciones comunicativas diversas, que benefician su aprendizaje (Leitão, 2000; Lefstein y Snell, 2014). Siguiendo esta línea, hay estudios en contexto nacional (Castillo y Gràcia, 2022; Castillo-Mardones et al., 2024; Castillo y Gràcia, 2024) que refuerzan estos resultados, dejando manifiesto el rol del docente en el ambiente comunicativo del aula, donde resguardan mediante estrategias inclusivas la participación activa y constante del estudiantado en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje; si bien estas estrategias contribuyen significativamente al desarrollo comunicativo, son en su mayoría poco sistemáticas e intuitivas, puesto que provienen de la experiencia más que de la formación inicial docente.

### **La comunicación y su perspectiva multimodal**

A partir de los datos de más de diez años de investigación, David McNeill (1992) demuestra que los gestos no solo forman parte de lo que se dice y se quiere decir, sino que influyen en el propio pensamiento. En otras palabras, mientras se va expresando oralmente un mensaje, los propios gestos que lo acompañan aportan al desarrollo de las ideas y la intención comunicativa de quien lo emite. En este sentido, en la educación inicial, el cuerpo, el rostro, las manos y el tono de voz del educador juegan un rol muy importante, ya que son las puertas de entrada de la conexión emocional e interacción comunicativa con los niños y niñas. En su libro *Hand and Mind* (1992) argumenta que, dado que los gestos transfieren directamente las imágenes mentales a formas visibles, transmitiendo ideas que el lenguaje no siempre puede expresar, debemos examinar conjuntamente el lenguaje y los gestos para desvelar las operaciones de la mente.

Investigaciones recientes han iniciado un nuevo debate sobre los fundamentos físicos y biomecánicos de los patrones de sincronización gesto-habla que se basan en un conjunto de argumentos empíricos, tales como que la primera motricidad y el balbuceo oral también están sincronizados temporalmente, así como el balbuceo y los movimientos de las extremidades (Pouw et al., 2019; Rusiewicz y Esteve-Gibert, 2018). Por otro lado, se ha demostrado que entre los 5 y 9 años, los niños y niñas comienzan a producir narraciones lingüísticamente complejas que implican gestos referenciales y no referenciales (Colleta, et. al, 2015; Graziano, 2014a, 2014b; McNeill, 1992; Roher et al., 2022).

El estudio empírico de la naturaleza interactiva del habla y los gestos sigue arrojando luz sobre muchos aspectos interesantes de los primeros años de vida de las y los niños, como el impacto de los gestos en el aprendizaje temprano de palabras (por ejemplo, Capone y McGregor, 2005; Goodwyn, Acredolo y Brown, 2000) y en conceptos matemáticos posteriores (por ejemplo, Cook, Duffy y Fenn, 2013). El uso de gestos puede predecir hitos lingüísticos (por ejemplo, Butcher y Goldin-Meadow, 2000) y deficiencias del lenguaje (Crais, Watson y Baranek, 2009; Sauer, Levine y Goldin-Meadow, 2010). Sin embargo, la mayoría de estas relaciones de desarrollo se centran en la función cognitivo-lingüística.

Diversos estudios han revelado que la prosodia es un componente lingüístico clave en esta relación habla-gesto. Las características prosódicas del habla son esenciales no solo para la producción y fluidez del lenguaje hablado, sino también para su percepción y el procesamiento del habla y el lenguaje (Esteve-Gibert y Guellaï, 2018). Esta dimensión específica del lenguaje es un elemento clave para una interacción de mayor calidad comunicativa, ya que es a través de la habilidad de comprensión de las emociones implícitas en el habla que se produce una comunicación más real, significativa y contextualizada.

Desde la perspectiva de la formación docente en proyectos de innovación vinculados a la competencia comunicativa oral, se destacan algunos resultados de estudios que, en general, ponen de relieve que la incorporación de estrategias específicas por parte de los docentes universitarios en sus clases para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, han supuesto una toma de conciencia por parte de los futuros docentes de la importancia de los contenidos relacionados con la lengua oral (Gràcia, et al., 2018a), siendo actualmente un importante desafío que plantea la investigación sobre la formación inicial docente (Cebrián-Robles et al., 2018). Este desafío se asume con premura, debido a que los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente en las carreras de pedagogía en educación parvularia en los últimos cinco años indican que uno los estándares evaluados en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos que presentan el menor porcentaje promedio de logro es el estándar N°5: “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal” (Ministerio de educación, 2019).

De acuerdo con lo anterior, diversos autores consideran significativo el diseño de programas específicos centrados en la formación docente para el desarrollo estas competencias comunicativas y lingüísticas en el estudiantado universitario en general (Doherty et al., 2011), y en los futuros docentes en particular (Cebrián-Robles et al., 2018; Ogienko y Rolyak, 2009). Actualmente, existe una tendencia a focalizar la formación continua en el ámbito de la lectura, escritura y comprensión de textos, dejando de lado la visión del proceso comunicativo en su globalidad. Esta situación genera la necesidad de retomar una visión integradora y holística que considere todos los aspectos comunicativos: los elementos verbales, los no verbales, los paralingüísticos, los pragmáticos, los prosódicos, entre otros. En la medida que se asuma lo más

tempranamente posible el amplio espectro de los recursos que están involucrados en la comunicación, de manera más natural se podrá hacer uso y desarrollo de los mismos.

Para la formación docente en educación infantil se torna un tema prioritario el desarrollo de esta competencia, ya que, en los últimos años, distintos autores concuerdan que, cuando el ejercicio de fortalecimiento lingüístico se aborda sistemáticamente desde los primeros años de escolarización, reporta grandes beneficios al desarrollo de la competencia comunicativa (Ramírez-Abrahams, et al. 2014, Zabalza, 2020). Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia SEP, 2018) en su intento de dar respuestas a este desafío formativo, releva el rol central y mediador de los educadores para el logro de los estándares pedagógicos en este nivel inicial.

## CONCLUSIONES

Nuestro interés en esta investigación es relevar la competencia comunicativa oral en la primera infancia, con la finalidad de conseguir una aproximación desde el campo investigativo empírico, asumiendo que, si observamos los avances académico-investigativos, podemos dar cuenta de un estado del arte que permita situar proyecciones y desafíos en lo próximo y continuo de las discusiones sobre desarrollo infantil y contexto educativo. Desde este punto de vista, se destacan los trabajos de Van der Veen, et al. (2023; 2020; 2018; 2017), que muestran la importancia de las conversaciones en el aula entre maestro – estudiante, su calidad y duración en el tiempo, que permiten comprender de mejor manera y poner en valor como hablar y escuchar organizadamente, permite el aprendizaje y desarrollo de las infancias.

Los estudios presentados no se centran únicamente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, que es el foco de nuestra investigación, se interesan por el desarrollo del lenguaje y la comunicación a nivel global y, en algunos casos, con ciertas especificaciones en la materia, dejando manifiesto el interés creciendo e interdisciplinar por la materia. De esta forma se ha demostrado que, durante la conversación dialógica, aparece el nivel de aceptación o rechazo social que, sin duda, puede afectar el bienestar emocional, rendimiento académico y futuras relaciones afectivas de niños y niñas (Holder & Coleman, 2015; King, 2015; Kiuru et al., 2015; Ladd, Ettekal, and Kochenderfer-Ladd, 2017; Wentzel, 2017).

Una aproximación hacia la competencia comunicativa oral en la primera infancia permite navegar entre las diferentes perspectivas que aportan las investigaciones asociadas y la teoría, las que demuestran una alta valoración sobre los beneficios que tiene para el desarrollo integral de los niños y niñas (Walker et al., 2020). Surge como un aspecto fundamental el papel que desempeña el educador en el aula y las competencias que ha de demostrar para potenciar las habilidades de comunicación oral. De esta forma, se enfatiza en que los educadores en educación inicial necesitan de apoyo y formación continua sobre cómo acompañar a las infancias de manera eficiente, en el desarrollo de competencias transversales como lo es la competencia comunicativa; se suma además la necesidad de que la formación inicial contemple en sus diferentes áreas, las reflexiones y análisis de las concepciones y creencias que tienen profesionales de la educación en formación respecto del desarrollo comunicativo, así como, la adquisición de conocimientos, estrategias y habilidades para su potenciación.

Es así como, los resultados de este estudio parecen indicar la importancia de contar con una pedagogía que interpele en las formas de enseñar en miras de favorecer espacios efectivos que involucren a los niños y niñas en conversaciones dialógicas con sus pares y docentes; con foco

en hablar y escuchar para favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

En cuanto a instrumentos, existen múltiples aportes que demuestran la importancia y vigencia de estudiar los aspectos multidimensionales del aula, considerando con especial énfasis el desarrollo competencial e integral dentro de esta, como un desafío para las investigaciones y la docencia del siglo XXI. Sobre todo, luego de la pandemia de COVID-19 que desafió la escuela y la labor docente como la conocíamos, y permitió a la fuerza expandir los límites y barreras de lo posible, en cuanto a uso de la tecnología, desarrollo infantil y barreras para el aprendizaje. Es en este punto, que se debe considerar de vital importancia la comunicación multimodal y multidimensional como un medio y un fin del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para comprender de mejor forma el valor que tiene la competencia comunicativa oral en la infancia, las investigaciones indican que se necesita ajustar las condiciones para la enseñanza, en cuanto al objetivo, contenido y ambiente para el aprendizaje, junto con las herramientas que cuenta el o la docente. Los estudios futuros en esta materia deberían considerar la comunicación comunicativa oral de los niños y niñas, como habilidades de escucha atenta y habla (Van der Veen, et al., 2017). Además de indagar el efecto que tiene la competencia comunicativa oral en niños y niñas que se encuentran escolarizados en aulas chilenas.

Futuras investigaciones deberían orientarse a generar instrumentos de observación o de autoevaluación para conocer en profundidad la manera como los docentes introducen la enseñanza de la lengua oral durante sus clases, cómo realizan la evaluación de esta enseñanza y cuál es el impacto de sus propuestas en las clases universitarias como en las escuelas contribuyendo a generar procesos formativos para los docentes universitarios ajustados a las necesidades reales de cada contexto (Gracia et al., 2024).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy. An International Online Journal*, 7, <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>.
- Alexander, R. A., Hardman, F. C., y Hardman, J. (2017). Changing talk, changing thinking: Interim report from the in-house evaluation of the CPRT/UoY Dialogic Teaching Project. [https://eprints.whiterose.ac.uk/151061/1/Alexander\\_Hardman\\_hardman\\_2017\\_.pdf](https://eprints.whiterose.ac.uk/151061/1/Alexander_Hardman_hardman_2017_.pdf)
- Arnott, D., y Pervan, G. (2005). A critical analysis of decision support systems research. *Journal of Information Technology*, 29(4), 67-87. <https://doi.org/10.1057/jit.2014.16>.
- Avendaño, F., y Miretti, M. (2007). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. MAD.
- Bilbokaitė-Skiauterienė, I., y Bilbokaitė, R. (2021). The challenges of distance learning during the covid-19 pandemic: the context of lithuanian pre-school teachers' opinions. *society. integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 5, 41-52. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6207>
- Butcher, C., and Goldin-Meadow, S. (2000). "Gesture and the transition from one[1]to two-word speech: when hand and mouth come together," in *Language and Gesture*, ed. D. McNeill (Chicago, IL: Cambridge University Press), 235–257.
- Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>

- Castillo Mardones, P. y Gràcia, M. (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: Cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2689>
- Castillo, P., y Gràcia, M. (2024). Unión de dos Unidades Léxicas. Uso de Co-Ocurrencias para Investigar el Desarrollo y Autoevaluación de la Lengua Oral en Profesorado. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 13(1), 291–302. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2024v13i1.p291-302>
- Castillo-Mardones, P., Villalobos-Muñoz, K., y Gràcia-García, M. (2024). Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista CS*, (44), a08. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.08>
- Colletta, J. M., Guidetti, M., Capirci, O., Cristilli, C., Demir[1]Lira, Ö. E., Kunene-Nicolas, R. N., & Levine, S. (2015). Effects of age and language on co-speech gesture production: An investigation of French, American, and Italian children’s narratives. *Journal of Child Language*, 42(1), 122–145. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000585>
- Cebrián-Robles, Daniel, Antonio Joaquín Franco-Mariscal y Ángel Blanco-López (2018), “Preservice Elementary Science Teachers’ Argumentation Competence: Impact of a training programme”, *Instructional Science*, vol. 46, núm. 5, pp. 789-817. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9446-4>

- Cook, S. M., and Goldin-Meadow, S. (2006). The role of gesture in learning: Do children use their hands to change their minds? *J. Cogn. Dev.* 7, 211–232. [https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_4)
- Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 95–108. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/07-0041\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/07-0041))
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together. Imaginative Minds*
- Cook, S. M., and Goldin-Meadow, S. (2006). The role of gesture in learning: Do children use their hands to change their minds? *J. Cogn. Dev.* 7, 211–232. [https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_4)
- Doherty, Catherine, Margaret Kettle, Lyn May y Emma Caukill (2011), “Talking the Talk: Oracy demands in first year university assessment tasks”, *Assessment in Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 27-39. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.498775>
- Duncan, R., King, Y., Finders, J., Elicker, J., Schmitt, S., y Purpura, D. (2020). Prekindergarten classroom language environments and children's vocabulary skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104829. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104829>
- Dickinson, D. y Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>

- Caniato M., Marzi A., Gasparella A. How much COVID-19 face protections influence speech intelligibility in classrooms? *Applied Acoustics*. 2021;178:108–151.  
<https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2021.108051>
- Capone, N. C., and McGregor, K. K. (2004). Gesture development: a review for clinical and research practices. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 47, 173–186.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/015\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/015))
- Duranti, A. (2005). Ethnography of speaking: Toward a linguistics of the praxis. *Intercultural discourse and communication: The essential readings*, 17-35.  
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470758434.ch2>
- Edwards, M. y Pardo, M. (2013). *Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI)*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Fontaine, J., Scherer, K., y Soriano, C. (2013). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199592746.001.0001>
- Esteve-Gibert N and Guellaï B (2018) Prosody in the Auditory and Visual Domains: A Developmental Perspective. *Front. Psychol.* 9:338.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00338>
- Golluscio, L. A. (2019). *Etnografía del habla: textos fundacionales (Vol. 1)*. Eudeba.

- Goble, P. and Pianta, R. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P., and Brown, C. A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *J. Nonverbal Behav.* 24, 81–103. <https://doi.org/10.1023/A:1006653828895>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136.
- Gràcia, M. et al. (2015a), *Evaluación de la enseñanza de la lengua oral. Escala evaloe*, Barcelona, Graó.
- Gràcia, M., Vega, F., y Galván-Bovaira, M. J. (2015b). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching Therapy*, 31(3), 287–304. <https://doi.org/10.1177/0265659015593608>
- Gràcia, Marta, Maria Josep Jarque, Cristina Lacer da, Sonia Jarque y Fátima Vega (2018a), “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias”, en Teresa Lleixa, Begoña Gros, Teresa Mauri y José Luis Medina (eds.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*, Barcelona, Universidad de Barcelona-Instituto de Investigación en Educación, pp. 39-43.

Gràcia, M. (2018b). La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos. En E. R. perspectivas, Signes, M; Carrera Zafra, C; Kazmierczak, M (págs. 197-217). Editorial Academia del Hispanismo.

Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M. R., Jarque, M. J., Casanovas, J., y Vega, F. (2022). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 492-517. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1707690>

Gràcia, M., Alvarado, J. M., Vega, F., Jarque, M. J., Castillo, P., y Adam-Alcocer, A. L. (2023). A digital tool designed to support secondary education teachers' professional development and to develop students' oral language competence. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2197963>

Gràcia, M., Espino Datsira, S., Alcalde Sicilia, J., y Merino Rubio, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, 46(183), 94-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170>

Graziano, M. (2014a). The development of two pragmatic gestures of the so-called open hand supine family in Italian children. In M. Seyfeddinipur & M. Gullberg (Eds.), *From*

gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon (pp. 311–330). John Benjamins.

Graziano, M. (2014b). Gestures in Southern Europe: Children’s pragmatic gestures in Italy. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill, & J. Bressemer (Eds.), *Body – Language – Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (Vol. 2, pp. 1253–1258)

Holder, M. D., and Coleman, B. (2015). Children’s friendships and positive well-being. In M. Demir (Ed.), *Friendship and happiness: Across the life-span and cultures* (pp. 81–97). Springer Science + Business Media.

Ibáñez, M. I., Ramírez, M. L., y Rosemberg, C. R. (2018). “Salga de acá, vaya para allá”: las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal. *Revista de Psicología*, 14(27), 111- 123. Recuperado de [http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/caracteristicas-lexicas\[1\]pragmaticas-jardin.pdf](http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/caracteristicas-lexicas[1]pragmaticas-jardin.pdf)

Iñesta E. e Iglesias L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo*, 33, 281-318. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281>

Jane Brodin and Karin Renblad (2020) Improvement of preschool children’s speech and language skills, *Early Child Development and Care*, 190:14, 2205-2213, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>

- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and wellbeing: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., et al. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Kuhn, D. et al. (2013), “Developing norms of argumentation: metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence”, *Cognition & Instruction*, núm. 31, pp. 456-496.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: ¿Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Lafontaine, P., and Segovia, K. J. V. (2018). El desarrollo de las habilidades comunicativas en la edad temprana en el grado de pre primario del Nivel Inicial. *Educación superior*, 17(26), 19-30.
- Lefstein, A. y J. Snell (2014), *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*, Abingdon, Routledge.

- Leitão, S. (2000), "The potential of argument in knowledge Building", *Human Development*, núm. 43, pp. 332-36.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Mercer, N., Dawes, L. & Kleine Starrman, J. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education Journal*. 23, (4).
- Mercer, N., Marion, J., y Warwick, P. (2020). Oracy education. En N. Mercer, R. Wegerif, y L. Major, *The Routledge international handbook of research on Dialogic Education* (págs. 292-305). Routledge.
- Menting, B., Van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72-79.
- Müller, C. et al. (eds.) (2014), *Body-Language-Communication. Volume 2: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Berlín, De Gruyter Mouton.
- Müller, C. et al. (eds.) (2013), *Body-Language-Communication. Volume 1: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Berlín, De Gruyter Mouton.
- Ogienko, Olena y Angelina Rolyak (2009), "Model of Professional Teachers' Competences Formation: European dimension", en *TEPE. 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in teacher education*, Umeå (Suecia), *Proceedings/Universidad de Umeå*, 18-20 de mayo de 2009, pp. 158-168

- Ondé D., Jiménez V., Alvarado JM. and Gràcia M. (2022). Analysis of the Structural Validity of the Reduced Version of Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory. *Front. Psychol.* 13:894327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894327>
- Pehmer, A., Pehmer, A., y Gröschner, T. (2015). Seidel Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teacher professional development *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 12-27. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.05.001>
- Powell, R. D. and Diamond, K. E. (2011). Promoting early literacy and language development. En R. Pianta, W. Barnett, L. Justice, y S. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 194-216). New York: Guilford Press
- Pouw, W., and Dixon, J. A. (2019). Entrainment and modulation of gesture–speech synchrony under delayed auditory feedback. *Cognitive Science*, 43(3), Article e12721. <https://doi.org/10.1111/cogs.12721>
- Puentes Chávez, D. (2023). Intervención naturalista en el lenguaje oral, en el contexto del aula infantil. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), pp. 85–104. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73221>
- Ramírez-Abraham, Patricia; Patiño-Mora, Vivian y Gamboa-Vásquez, Elsa. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18(3), 67-90. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.5>

- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., y Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-202102>.
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2012). Situaciones de alfabetización temprana en el jardín de infantes/ Kindergarten Early Literacy Situations in Entre Ríos, Argentina. *Language*, 53(2), 361. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Rohrer, P. L., Florit-Pons, J., Vilà-Giménez, I., and Prieto, P. (2022). Children use non-referential gestures in narrative speech to mark discourse elements which update common ground. *Frontiers in Psychology*, 12(661339), 6094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661339>
- Ruthven, K., Mercer, N., Taber, K. S., Guardia, P., Hofmann, R., Ilie, S., y Riga, F. (2017). A research-informed dialogic-teaching approach to early secondary school mathematics and science: The pedagogical design and field trial of the epiSTEMe. *Research Papers in Education*, 32(1), 18-40. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129642>
- Rusiewicz, H. L., and Esteve-Gibert, N. (2018). Set in time. The development of prosody in first language acquisition, 23, 103.
- Sabatier, C. (2017). Préface. En Ch. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin y C. Lavoie (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 7-9). Peisaj.

- Sauer, E., Levine, S. C., and Goldin-Meadow, S. (2010). Early gesture predicts language delay in children with pre- or perinatal brain lesions. *Child Dev.* 81, 528–539. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01413.x
- Selting, M. (2010), “Prosody in interaction: state of the art”, en *Prosody in Interaction*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-40.
- Schegloff, E. A. (2007), *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Soderstrom, M. and Witterbolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PLoS ONE*, 8(11), e80646. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080646>
- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1>.
- Strasser, K., Lissi, M., & Silva, M. (2009). Time management in 12 Chilean kindergarten classrooms: Recess, snack and a little teaching. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282009000100008>
- Strasser, K., Rolla, A., and Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 152, 31-44. <https://doi.org/10.1002/cad.20160>

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Santiago, Ministerio de educación, Gobierno de Chile.

[https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

Teira C., Pomares Gómez I. Influencia de las mascarillas en la percepción del habla de personas con implante coclear. *Revista de Investigación en Logopedia*. 2022;12  
<https://doi.org/10.5209/rlog.81467>

Toub, T. S., Hassinger-Das, B, Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weiserg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Dickinson, D. (2018). The language of play: Development preschool vocabulary through play following shared bookreading. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 1-17.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.010>

Uccelli, P., Rowe, M., Demir-Lira, Ö., Goldin-Meadow, S., and Levine, S. (2018). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>

Van der Wilt, F., de Moor, M., y Van der Veen, C. (2023). The direction of the relation between oral communicative competence and social preference in early childhood classrooms, and the role of dialogic classroom talk. *Learning and Instruction*, 86, 1-9. Article 101783. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101783>

Van der Wilt, F., y Fröhlich, D. (2020). Oral communicative competence in early childhood: A social network analysis. In *Earli SIG 17*.

- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., and Van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247- 254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- Van der Veen, C., de Mey, L., Van Kruistum, C., and Van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and instruction*, 48, 14-22.
- Vasilyeva, M. and Waterfall, H. (2011). Variability in language development: Relation to socioeconomic status and environment input. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, vol. 3 (p. 358-372). Nueva York: The Guilford Press.
- Viola T.W., Nunes M.L. Social and environmental effects of the COVID-19 pandemic on children. *Jornal de Pediatria*. 2022;98:4–12. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2021.08.003>
- Walker, D., Sepulveda, S., Hoff, E., Rowe, M., Schwartz, I., Dale, P., Peterson, C., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S., Wasik, B., Horm, D., y Bigelow, K. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>

- Wasik, B. A. and Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035-1056.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 586–603. The Guilford Press.
- Zabalza, M. Á. (2020). *Calidad en la educación infantil (Vol. 72)*. Narcea Ediciones.



Enfoques investigativos de la competencia comunicativa oral: tensiones y desafíos educativos en primera infancia © 2025 by Roxana Acosta Peña, Daniela Puentes Chávez, Pamela Castillo Mardones is licensed under CC BY-NC-SA 4.0