



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO.
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**VALORACIÓN DE LA EDUCADORA RESPECTO DEL LENGUAJE
ORAL Y DE LA LITERACIDAD DEL NIÑO, EN ESCUELAS
MUNICIPALES DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN.**

**POR: DANITZA ALEJANDRA FIGUEROA
GUTIERREZ.**

Tesis para optar al grado de Magister en Trabajo Social y Políticas
Sociales.

Profesor Guía: José Manuel Merino Escobar.

TESIS DE GRADO PATROCINADA POR EL PROYECTO FONDECYT N°
1130408

Mayo 2016.
CONCEPCIÓN – CHILE.

DIRECCION DE POSTGRADO.

Tesis realizada en el Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.

“VALORACIÓN DE LA EDUCADORA RESPECTO DEL LENGUAJE ORAL Y DE LA LITERACIDAD DEL NIÑO, EN ESCUELAS MUNICIPALES DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN”

Profesor Guía: José Manuel Merino Escobar.

Sociólogo, Profesor Titular, Departamento de Sociología.,
Facultad de Ciencias Sociales.

Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
Doctor of Philosophy (PhD.) in Sociology, The University of
Texas at Austin, U.S.A.

Ha sido aprobada por la siguiente Comisión Evaluadora:

Sr. José Manuel Merino Escobar.

Profesor Titular Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
Doctor of Philosophy (PhD.) in Sociology, The University of Texas at Austin,
U.S.A.

Sra. Isis Chamblás García

Profesora Asociada Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias
Sociales.
Máster en Educación para el Trabajo Social, Universidad Católica de
Washington.

Sra. María Olivia Herrera Garbarini.

Educadora de Párvulos, Profesora Asociada Facultad de Educación.
Magíster en Educación, Universidad de Concepción.

Directora Programa Magister: Sra. Patricia Witham Kiley

Profesora Asociada Departamento de Trabajo Social, Fac. Ciencias
Sociales. Máster en Trabajo Social, Boston College U.S.A.

Ciudad Universitaria, Mayo 2016.

- **Tabla de Contenidos.**

Página	Nº
Resumen	6
Introducción.	7-8
Capítulo 1: Planteamiento del Problema.	9-25
Capítulo 2: Marco Teórico.	26-41
Capítulo 3: Propósitos del estudio.	42-46
Capítulo 4: Diseño Metodológico.	47-53
Capítulo 5: Resultados de la Investigación.	54-95
Capitulo 6: Discusión de los resultados.	96-104
Conclusiones.	105-107
Bibliografía.	108-114
Anexo: Instrumentos medicionales.	115- 130

Índice de Tablas.

N° y Título de la tabla	Numero de página.
Tabla 4.1: Muestra del estudio: escuelas y alumnos participantes, por comuna.	49
Tabla 5.1: Distribución de Edad, Sexo y Curso de los niños participantes del estudio que fueron medidos con TROLL (Valoración de Literalidad medida por la Educadora de Párvulos).	56
Tabla 5.2: Distribución demográfica, correspondiente a la comuna y Establecimiento Educativo por niveles de la muestra del estudio	58
Tabla 5.3: Descripción de variables Individuales de las Educadoras medidos en TROLL.	60
Tabla 5.4: Resultados promedios de las sub- dimensiones de la Valoración de la Educadora de Párvulos en las áreas de Lenguaje, Lectura, Escritura y Promedio de la Escala TROLL, según Comuna, Establecimiento Educativo y curso. (Análisis Multiniveles)	62 – 63
Tabla 5.5: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la Literacidad del pre- escolar.	66- 67
Tabla 5.6: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	67
Tabla 5.7: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	69 – 70
Tabla 5.8: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de las destrezas de literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	73
Tabla 5.9: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Conciencia Fonológica de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	75
Tabla 5.10: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Conciencia Fonológica de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	76
Tabla 5.11: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Conciencia de lo Impreso de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	78

Tabla 5.12: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Conciencia de lo impreso de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	79
Tabla 5.13: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes del Lenguaje Oral de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	82
Tabla 5.14: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes del Lenguaje Oral de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	83
Tabla 5.15: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Escritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	85
Tabla 5.16: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Escritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	86
Tabla 5.17: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Lectura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción	88
Tabla 5.18: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Lectura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	89
Tabla 5.19: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Lectoescritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	92
Tabla 5.20: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la lectoescritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.	93

Resumen.

Esta investigación busca responder a como se relaciona el impacto de la Valoración de la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la Literacidad infantil emergente, a través de la medición de 117 niños/as de niveles preescolares, pre-kínder y kínder, seleccionados de forma aleatoria de 12 escuelas públicas de la Provincia de Concepción, mediante el instrumento TROLL (Teacher Rating of Oral Language and Literacy) y PAI (Prueba de Alfabetización Inicial) , los cuales miden la Valoración de la Educadora y el puntaje real del niño en Literacidad emergente, correspondientemente.

Entre los principales resultados, se encuentran que la valoración que realiza la educadora es un determinante significativo del resultado que obtiene el preescolar en las áreas de Literacidad Emergente y los subcomponentes de esta relacionados con la Lectoescritura, Lenguaje, Conciencia de lo Impreso y Conciencia Fonológica, concluyendo que se evidencia en el área preescolar un efecto profesor – alumno, denominado Efecto Pigmalión como parte de una profecía autocumplida de la educadora respecto de su desarrollo escolar temprano. Junto a lo anterior se encuentra que con respecto a las características propias de la educadora de párvulos en relación a su formación postgrado en el área de literacidad infantil, impacta de forma positiva en la forma de valorar el rendimiento del pre-escolar. En este sentido se encuentra que las educadoras más capacitadas valoran de mejor forma la literacidad emergente del pre-escolar y al valorar de mejor forma influirá de forma positiva en el mejor rendimiento del niño/a, conforme a los hallazgos encontrados.

Introducción.

La Literacidad infantil o Literacidad Emergente es un concepto del último milenio que ha tomado relevancia social en el ámbito de la educación por ser un importante precursor y/o predictor de las habilidades de literacidad definitivas tal como se indica en la literatura internacional al respecto.

Es por ello que la relevancia de este trabajo de investigación, es fundamental al tener relación con un concepto emergente y actual del diseño de las políticas públicas en el ámbito de la primera infancia, siendo un importante insumo y un aporte al conocimiento científico.

Esta investigación busca responder a la pregunta de investigación ¿Cómo valora la educadora de párvulos el lenguaje oral, la lectura, escritura y la literacidad emergente global del niño? Y conforme a esto, ¿Cómo influye esta valoración en el desarrollo de la literacidad del mismo?, es decir, ¿Existe relación entre la valoración de la educadora y los resultados de literacidad del niño en las áreas de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso y lenguaje oral?.

En cuanto a la metodología del presente informe se desarrolló una investigación de tipo descriptivo – correlacional, transversal y no experimental, bajo una metodología de regresión múltiple, buscando responder a los objetivos de investigación mediante la utilización de los Instrumentos TROLL y PAI, midiendo respectivamente, la valoración que realiza la educadora de párvulos de la literacidad infantil y los resultados obtenidos por los pre- escolares en los diferentes componentes de la literacidad emergente.

En el desarrollo del presente informe se presentaran en primera instancia todos los antecedentes de la literatura nacional e internacional al respecto, destacando la contribución de importantes autores relacionados con la temática, para continuar con una exhaustiva revisión de los antecedentes teóricos y empíricos al respecto, finalizando este informe con la presentación de los resultados y la discusión de estos mismo en base a los objetivos planteados respondiendo de acuerdos a todos los sub- compotentes de la literacidad infantil y del impacto que tiene la relación del Efecto Pigmalión al respecto, dando cuenta de que si existe o no una vinculación entre la valoración que realiza la educadora de párvulos y los resultados empíricos de los pre-escolares en su literacidad.



CAPÍTULO 1: Planteamiento del Problema

La importancia de la educación temprana ha sido puesta en evidencia por numerosas investigaciones, que señalan la estrecha relación entre la estimulación de los niños en sus primeros años de vida y su desarrollo posterior. Es en la primera infancia donde se adquieren las habilidades cognitivas, sociales y emocionales, por lo que la educación, en este período, desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación formal, es vital. Si la educación es un factor determinante de la superación de la pobreza y la desigualdad social, la educación inicial es probablemente el punto crucial dentro de la misma. La evidencia indica que la brecha en capacidades que se origina antes de comenzar la educación formal persiste durante la infancia y la vida adulta y que remediar esos problemas con el paso del tiempo nunca es tan efectivo como prevenirlos en su origen. (Heckman, 2011, Idea país, 2013).

El lenguaje y aprendizaje temprano de alfabetización de los niños ha sido conceptualizado por Snow y por Dickinson, por ser una experiencia social intrínsecamente, un proceso interactivo mediante el cual un niño construye una realidad social haciendo su propio significado de los sonidos, palabras, lectura y escritura (Booth et al. 2007).

Uno de los temas más relevantes en la literatura internacional actual de la educación preescolar tiene que ver con los efectos de la literacidad emergente sobre la literacidad definitiva, que se caracteriza fundamentalmente por el desarrollo del lenguaje y, en particular, sobre la adquisición de la lectura y escritura. Se ha demostrado que la lectura y escritura definitiva tiene importantes precursores tempranos basados en el desarrollo que experimentan los niños entre los 0 y 5 años, es decir, sobre la estimulación que tengan en el

hogar y en los primeros años escolares (Sulzby y Teale 1991; Whitehurst y Lonigan, 1998).

La importancia del período preescolar de los niños para que se conviertan en buenos lectores es enfatizada por una creciente cantidad de evidencia acerca de que el desarrollo infantil en la etapa preescolar en las áreas del lenguaje oral, conciencia fonológica y conocimientos de material impreso, permite predecir con exactitud cuán bien aprenderán a leer una vez expuestos a la instrucción formal y sistemática de la lectura en la escuela primaria (Lonigan, Allan & Lerner, 2011). No se debe olvidar que las habilidades en lectura proporcionan una parte crucial del fundamento para el éxito académico infantil. Los niños que tempranamente leen bien experimentan mayor exposición a material impreso y se desarrollan en consecuencia en varios dominios cognitivos diferentes (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; Cunningham & Stanovich, 1998). Existe evidencia importante del impacto y el desarrollo futuro, así como de la dificultad para revertir los resultados negativos que puede tener una educación inicial de baja calidad. (Idea país 2013).

Estudios longitudinales de corto plazo, tales como el **Estudio de Impacto de Corto Plazo (ELPI)** de los años 2010 y 2012, dan cuenta que la asistencia a Educación Parvularia potencia tanto el desarrollo y aprendizaje infantil en general (Medido con el **Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil, TADI**), el lenguaje (medido con el **Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, TVIP**). Así como el desarrollo socioemocional (medido por el cuestionario **Child Behavior Checklist, CBCL**). Específicamente, se estima un impacto significativo, positivo, y moderado en las mediciones del TADI, que evalúa cognición, motricidad, lenguaje y desarrollo socioemocional. Esto

significa que los niños que no asistieron a la Educación Parvularia en el año 2010, pero sí asistieron en 2012, comparados con sus pares que no asistieron a la Educación Parvularia, ninguno de los dos años, alcanzan mayores niveles de desarrollo en distintos ámbitos. Las tendencias en otras mediciones de desarrollo socioemocional (CBCL) y lenguaje (TVIP), muestran tendencias positivas a favor de los que asistieron. (Centro de Estudios, MINEDUC, 2015).

Asimismo, en un estudio realizado por Bucarey, en el año 2014, da cuenta del impacto en el mediano plazo de haber asistido a Educación Parvularia a fines de la década de los noventa y a principios de la de 2000. Es posible concluir que la asistencia al Primer y Segundo Nivel de Transición (Pre-Kínder y Kínder), a principios de la década de 2000, tiene un impacto positivo en los resultados de esos mismos niños en cuarto básico, en relación al desarrollo lingüístico, principalmente.

El lenguaje es uno de los más poderosos sistemas simbólicos a través del cual los niños aprenden a comprender e interpretar sus mundos físicos, sociales y conceptuales (Harwood, Miller, y Irizarry, 1995; Owen, 2008). Las capacidades lingüísticas son importantes precursores para todos los aspectos del desarrollo debido a sus estrechos vínculos con el desarrollo conceptual y social y en las habilidades de alfabetización y el éxito escolar (Whitehurst y Lonigan, 2001). Los niños que comienzan la escuela sin las habilidades lingüísticas esenciales tienen significativamente más probabilidades de requerir educación compensatoria y de abandonar la escuela, en comparación con sus pares que comienzan la escuela con un sólido conocimiento de las habilidades lingüísticas fundamentales (Dickinson y Tabors, 2001; Sheridan, Knochen, Kupzyk, Carolyn et al, 2010).

El conocimiento de idiomas tales como el conocimiento del vocabulario, conocimientos generales, habilidades sintácticas, y posiblemente incluso la memoria, dependen mucho de la lectura para su desarrollo (Cunningham y Stanovich, 1988). Estas habilidades inciden en la mayoría de las áreas del currículo y por lo tanto lo que comenzó como un déficit se hace progresivamente más grande, amplificado por las consecuencias motivacionales negativas de fracaso (Reschly, 2010)

En este sentido, Withehurst y Lonigan, identificaron al menos doce componentes de la literacidad emergente: lenguaje oral, narrativa, conocimientos de formatos impresos, intención de leer, conocimiento de las letras, conciencia fonológica, conciencia sintáctica, conocimientos de correspondencia letra-sonido, intentos de escritura, memoria fonológica, numeración rápida de letras, números o colores, motivación hacia la lectura compartida de impresos (1998). En esta misma línea en el año 2008 se publica por el Instituto Nacional de Literacidad, una agencia de gobierno federal de Estados Unidos, un PANEL que consistía en once variables representando destrezas de literacidad tempranas o habilidades precursoras de literacidad que tuvieron gran valor predictivo en el meta-análisis sobre el que trabajó la agencia (Lonigan & Shanahan, 2008)

Las variables son: Conocimiento del alfabeto, Conciencia fonológica, Recuento automático rápido de letras o dígitos, Escritura o escritura de nombre, Memoria fonológica, .Conceptos formales acerca de materiales impresos, Conocimiento de materiales impresos, Facilidad para la lectura, Lenguaje oral y Procesamiento visual.

Todos estos indicadores del PANEL resultaron predictores independientes muy significativos de los resultados posteriores de los niños en el área de la lectura (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008).

De esta forma y de acuerdo a lo planteado anteriormente, la literacidad infantil, conformada principalmente por los elementos de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso y lenguaje oral son áreas fundamentales para el desarrollo de la lectoescritura de cualquier individuo. Estudios e investigaciones relacionadas con el tema indican que es fundamental en esta etapa de la vida lograr desarrollar estos elementos, de lo contrario se producirá una deprivación sociocultural que influirá para el resto de la vida.

Es por ello que es fundamental potenciar estas áreas en la primera infancia con planes curriculares adaptados a la contingencia y como parte de la política social a nivel educacional, sobre todo en preescolares municipales debido a que estos centros están destinados a niños y niñas de condiciones sociales más vulnerables.

De acuerdo a lo indicado en la literatura, es posible dar cuenta que las actuales políticas y lineamientos de los establecimientos preescolares van en la dirección de alcanzar y lograr mayor cobertura, revisión de curriculum y desarrollo profesional de las educadoras, dejando de lado y no concentrando todos los esfuerzos en diseñar programas y/o proyectos en pro del desarrollo de la literacidad infantil. Sigue existiendo la tendencia a percibir los establecimientos de educación inicial simplemente como guarderías, olvidando la evidencia que advierte el impacto negativo de una deficiente educación parvularia (Idea país, 2013.)

Es fundamental, entonces, otorgarle mayor importancia a este ítem debido a que según lo indicado en la Encuesta CASEN 2011, en Chile hay 719.811 niños que asisten a la educación parvularia (desde sala cuna a kínder). La mayor proporción de ellos asiste a establecimientos particulares subvencionadas (35%), seguidos por los establecimientos de la JUNJI (27%) y

luego por los municipales (18%), por lo que es fundamental debido al alto porcentaje de niños que asiste a estos centros fomentar desde la enseñanza temprana la lectoescritura como planes y proyectos educativos. (Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

La importancia de la calidad e impacto de la Educación Parvularia se evidencia en los siguientes ejemplos nacionales e internacionales. Pruebas internacionales indican que de acuerdo a los resultados en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), año 2009, el impacto de la asistencia a la Educación Parvularia por más de un año, en los puntajes de los estudiantes de 15 años que rinden esta prueba, controlando por su nivel socioeconómico, es que obtuvieron 33 puntos más en la evaluación que los que no lo hicieron, lo que equivale a casi un año de escolarización (39 puntos, según los análisis de PISA). (Centro de Estudios MINEDUC, 2015)

En relación a las evidencias nacionales, en este mismo tema, se indica en un estudio utilizando la moderna y avanzada metodología de Propensity Score Matching, que estudia el impacto de asistir a establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y de la Fundación Integra (INTEGRA), a los 2, 3 y 4 años, analizando el rendimiento de estos mismos niños posteriormente en cuarto básico en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del año 2008, evaluando el impacto de haber asistido entre los años 2001 y 2003 a un centro de Educación Parvularia, sus resultados indican que el efecto de asistir para estos niños fue positivo y significativo en las tres áreas que evalúa el SIMCE: Matemática, Lenguaje y Comunicación, y Ciencias Sociales. Explicado en términos de puntajes SIMCE, después de controlar por distintas variables, los niños que participaron en la Educación Parvularia obtuvieron, en promedio, 11,9 puntos más en Matemática,

9,4 puntos más en Lenguaje y Comunicación, y 8,5 puntos más en Ciencias Sociales. (Centro de Estudios MINEDUC, 2015)

Probablemente el aspecto más crítico en la calidad de los resultados del aprendizaje, se encuentra asociado a diversos factores: la falta de una política de desarrollo de la educación parvularia que incluya temas de elaboración de estándares, mediciones y diagnósticos tempranos; la poca valoración de la educación parvularia; la deficiente calidad de las carreras de educación de párvulos (con pocos requisitos de ingreso a postulantes y con un currículo centrado en lo lúdico, sin conocimientos acerca del impacto neurológico y cognitivo, la importancia del lenguaje, etc.), (Idea país, 2013). Es por esta razón que dentro de muchas propuestas, resulta esencial desarrollar un sistema estandarizado de medición de los aprendizajes de habilidades, podría evaluarse la conveniencia de aplicar el PLAEP de la Fundación Integra a nivel nacional, o instrumentos como ELLCO que permiten monitorear el desarrollo del lenguaje.

Es por esto que junto con realizar una medición y monitoreo permanente del proceso de desarrollo de la literacidad emergente de los niños, se considera fundamental también realizar una evaluación directa de la Educadora de Párvulos de acuerdo a los procesos propios del niño en relación a sus progresos y desarrollo en el ámbito de la literacidad, en este sentido el uso del Instrumento TROLL (Teacher Rating of Oral Language and Literacy, en español: Valoración Docente respecto al Lenguaje Oral y Alfabetización), nos permite realizar un profundo análisis en este sentido.

Este sistema de clasificación mide habilidades críticas para nuevos estándares asociados al habla y la escucha. TROLL puede usarse para monitorear el progreso de los niños(as) en lenguaje y desarrollo de la literacidad; para informar sobre el currículo y para estimular la comunicación

focalizada entre padres, madres y profesores. (Dickinson, McCabe y Sprague , 2003)

Estudios relacionados con este instrumento dan cuenta de la importancia del fomento del lenguaje en la primera infancia, ejemplo de ello es el estudio de la Universidad San Javier (EEUU), en el año 2008 denominado *“Implementation of music activities to increase languages skills in the at-risk early child Hood population”* donde el propósito fue examinar los efectos a corto plazo de una intervención de la educación musical en las habilidades del lenguaje receptivo de los estudiantes en un programa de alto riesgo en la primera infancia, los resultados muestran la importancia de que los educadores puedan aplicar actividades innovadoras, de índole musical, por ejemplo, para aumentar las habilidades del lenguaje receptivo en una población de riesgo preescolar. (Seeman E. 2008).

Por otro lado, es posible indicar que el desarrollo integral del niño está fuertemente influenciado por las experiencias cotidianas, que le ofrecen los ambientes donde le corresponde vivir (hogar y escuela), tal como lo indica el modelo de Bronfenbrenner (1987). En esta misma línea es posible indicar que existe bastante evidencia empírica internacional que señala que la calidad de cada uno de estos ambientes tiene un impacto sobre el desarrollo de los niños y que este impacto es persistente (Tietze et al. 1999). La calidad educativa se concibe como una dimensión compleja, que tiene aspectos estructurales y de proceso, de la que también forman parte las orientaciones educativas de los educadores. Por tanto para conocer la calidad del ambiente educativo en que se desenvuelve el niño, se ha evaluado el ambiente educativo preescolar, tanto en su dimensión familiar como institucional.

La calidad del ambiente educativo, es considerada como un constructo multidimensional con tres subdominios, que incluyen, las ideas y creencias de los adultos involucrados en los procesos educativos, en este caso los padres, los educadores de párvulos y los profesores. Las características estructurales propiamente del ambiente, en este caso del hogar, del centro preescolar y de la escuela; así como las de los adultos antes mencionados. (Mathiesen, M.E., Herrera, M.O., Merino, J.M. y M.I. Recart, (2004)

De acuerdo a lo anteriormente planteado, en relación a los adultos involucrados en el proceso educativo, es importante analizar las creencias o percepciones propias de las Educadoras de Párvulos, con respecto a las expectativas que manifiestan, las cuales actuaría como una Profecía Autocumplida (Rodríguez, 2009) en el resultado del rendimiento académico del niño. El concepto de Profecía Autocumplida (self-fulfilling prophecy) hace referencia al proceso por el cual los individuos hacen reales sus propias expectativas sobre la base de que tales expectativas efectivamente se materializarán, esto es, se harán realidad. En realidad, la profecía no tiene que operar en base a una expectativa sino que basta con estemos en presencia de una idea preexistente que, siendo incierta en cuanto a su producción, se hace real en base a la idea preconcebida. Este concepto fue desarrollado y acuñado por el profesor Robert K. Merton (1967) quien elaboró el concepto de profecía autocumplida basándose en lo que él bautizó como el Teorema de Thomas por el cual si los individuos definen una situación como real, esta situación es real en sus consecuencias.

Así definido el concepto, se trata de un procedimiento por el cual las creencias falsas respecto de algo determinan nuestro comportamiento, guiándonos y haciendo posibles las mismas. Dicho de otra manera, la Profecía Autocumplida constituye el proceso por el cual la expectativa de que un evento o suceso ocurrirá aumenta las posibilidades de que efectivamente ocurra. En otras palabras: una declaración profética cierta —una profecía declarada verdadera cuando no lo es— puede influir lo suficiente sobre las personas, ya sea por miedo o confusión lógica, de modo que sus reacciones conviertan finalmente en verdadera la falsa profecía. (Merton, 1967)

Esto se conjuga con lo planteado desde la **Teoría del Aprendizaje sociocognitivo de Bandura**, que indica la importancia del referente social del profesor. La situación anteriormente planteada, es un fenómeno estudiado por los psicólogos sociales Rosenthal y Jacobson desde el año 1968 bajo el concepto de “Pygmalion in the classroom”, es decir, El Efecto Pígalión, que actuaría como una profecía autocumplida del profesor en relación a las expectativas que tiene sobre un determinado alumno. (En Rodríguez y de Pedro, 1997) el “*Efecto Pígalión*” en psicología educativa es equivalente al “efecto Mateo” descrito por Merton (1968) (Rodríguez, 2009), Merton indica que el Efecto Mateo se ve reflejado en su propia historia de vida, relatando “Un autor con experiencia acreditada ve más favorecidas sus publicaciones que un joven sin experiencia o un recién llegado”. Con respecto a investigaciones relacionadas con el Efecto Mateo, existen evidencias en el ámbito de psicología de la educación. Reynolds (1989), ha constatado en una muestra de alumnado de educación secundaria con rendimiento más bajo que leían una décima parte de palabras menor por día que los de más alto rendimiento.

Continuando con lo anterior, Rosenthal (1974) señala como determinantes principales de la profecía autocumplida, el clima psicológico, la conducta verbal y no verbal y la retroalimentación. Rosenthal y Jacobson (1968) indican que la expectativa puede ser por sí misma un factor que determina la conducta de otra persona.

Se considera como expectativa a la disposición psicológica que plantea entendimiento y probabilidad prospectiva de que un suceso (aprendizaje o logro) acontezca. En términos pedagógicos, estas expectativas tendrían una fuerte injerencia sobre los comportamientos de los docentes, asimismo, podrían ofrecer insumos para interpretar y dar sentido a los resultados de aprendizaje en sus alumnos y alumnas. En otras palabras, las impresiones (expectativas) que tienen los profesores estarían relacionadas con el rendimiento académico de sus estudiantes *(Rosenthal & Jacobson, 1968; Navas, Sampascual & Castejón, 1991; Rubie-Davies, 2006, en Iturrizaga y Chalco, 2012)*

Rosenthal y Jacobson (1968) llevaron a cabo una investigación sobre la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento académico de sus alumnos y sobre la conducta general de éstos, llegaron a la conclusión de que la expectativa que tiene una persona sobre el comportamiento de otra persona puede convertirse en una predicción exacta por el mero hecho de existir. La expectativa que una persona se crea del comportamiento de otra puede llegar a ser una profecía que se cumple automáticamente. Rosenthal y Jacobson compararon un grupo de alumnos a cuyos profesores se les había informado de que podían esperar grandes ganancias en cuanto a su desarrollo intelectual, con otro grupo, del cual los profesores no debían esperar ninguna de tales ganancias. El resultado de tal experiencia supuso una diferencia de cuatro puntos de C.I. a favor del primer grupo de alumnos. Esto se denominó profecía autocumplida o efecto Pigmalión.

En este sentido es importante diferenciar este concepto, de acuerdo a lo indica la literatura. El concepto de Efecto Pigmalión positivo hace referencia a las consecuencias de esta índole que se producen sobre la conducta o rendimiento del sujeto objeto de la expectativa concreta. Parece lógico pensar que cuanto mejores sean aquellas expectativas, mayor será la creencia del Pigmalión en las posibilidades del receptor, mayor fuerza tendrá el proceso comunicativo o transmisivo (consciente o inconsciente, verbal o no verbal), en consecuencia, más alto el nivel de confianza depositado en el sujeto y mayor será la exigencia; resultando una mayor afectación a la conducta del sujeto y, por tanto, mayor su desarrollo y rendimiento. Como veremos, el proceso descrito por el efecto Pigmalión tiene una implicación directa en la confianza personal o autoestima y motivación del sujeto lo que determinará en última instancia una retroalimentación positiva que motivará en mayor medida, si cabe, la evolución personal del sujeto en cuestión. (Castillo 2014).

En el sentido contrario u opuesto a lo indicado anteriormente se manifiesta El efecto Pigmalión negativo, el cual se refiere al proceso por el que la baja expectativa generada sobre un individuo conduce a un descenso en su rendimiento o desempeño. Como es tradición en este campo, este concreto fenómeno, fue bautizado por Babad, Inbar y Rosenthal (1982) con un nombre proveniente de la tradición clásica: el Efecto Golem. A diferencia de lo que ocurre con la vertiente positiva de este fenómeno, las consecuencias e implicaciones del efecto Golem han sido estudiadas con poca profundidad y la mayoría de las veces de forma tangencial o residual. (Castillo 2014).

Good esboza (1980) un modelo de retroalimentación diferencial, en el que señala la forma en que los profesores comunican a sus alumnos las expectativas que tienen hacia ellos, mostrando de forma no deliberada un comportamiento particular diferente con aquellos hacia los cuales tienen bajas

expectativas en comparación con los de altas expectativas: se les exige menos trabajo y esfuerzo, se les presta menos atención, se espera menos tiempo para dar sus respuestas, se les hace menos preguntas, reciben menos alabanzas y un feedback menos detallado y frecuente.

Desde el punto de vista del funcionalismo, Aldo Mascareño, da cuenta de esta relación dicotómica profesor- alumno y de sus consecuencias a nivel de rendimiento académico y de las influencias propiamente tal, citando textualmente... “Así, un profesor pedagógicamente orientado que intenta obtener de sus alumnos los mejores resultados educativos, trabajará mejor con los más aptos y peor con los menos aptos, obtendrá mejores resultados con los primeros y peores con los segundos”. (Mascareño, 2015).

Muchos de nuestros actos están directamente influenciados por lo que nuestro entorno espera de nosotros. Esta relación expectativa-comportamiento, se manifiesta, por lo general, en el plano de lo inconsciente, afectando y orientando la forma en la que nos desenvolvemos con las personas que nos rodean. Así, la predisposición a tratar a alguien de una determinada manera estará condicionada por lo que nos hayan podido contar de aquella persona y por las opiniones que nos hayamos formado, lo que vulgarmente podemos denominar prejuicios. (Shaw, 1913)

Se ha documentado que las diferencias en el aprendizaje son explicadas por el efecto de los profesores más que, por ejemplo, por diferencias organizacionales de los establecimientos (como el promedio de alumnos por sala o la infraestructura de la escuela), sólo un porcentaje menor de la varianza de la calidad de los aprendizajes es explicada por características observables de los docentes como educación o experiencia. (Centro de Estudios MINEDUC, 2012)

Existen correlaciones que indican la vinculación entre Evaluación Docente y aprendizajes de los estudiantes. Se calculó la correlación simple entre los resultados de los profesores de 4° básico en una evaluación realizada el año 2008 y los resultados de aprendizaje del mismo año de sus estudiantes en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), encontrándose una relación positiva. La magnitud de esta correlación se traduce en que un estudiante cuyo profesor obtuvo un desempeño calificado en el nivel Básico en la Evaluación Docente obtiene, en promedio, 10 puntos menos en la prueba de Matemática que un alumno cuyo profesor presentó resultados de nivel Competente y 20 puntos menos que aquellos cuyos maestros obtuvieron un desempeño en nivel Destacado. En la prueba SIMCE de Lectura también existen diferencias pero son de menor magnitud, siendo estas mismas cifras de 5 y 12 puntos, respectivamente. Si se realiza la misma comparación anterior, pero considerando el promedio del desempeño en la Evaluación Docente de todos los profesores evaluados que tuvo el alumno entre 1° y 4° básico, se observa que estudiantes vinculados a docentes con resultados clasificados en nivel Básico obtienen un puntaje promedio en Matemática y Lectura menor que aquellos vinculados con docentes que, en promedio, sus resultados clasifican en la categoría Competente o Destacado. En el primer caso (Competente versus Básico), la diferencia es de 11 puntos adicionales en Matemática y 9 en Lectura y en el último caso (Destacado versus Básico) la diferencia es de 20 y 16, respectivamente. (Centro de Estudios MINEDUC, 2012)

Burns, (1990), plantea que, aunque la educación escolar se sitúa en un campo netamente cognitivo, el rendimiento es más que esta sola variable; más bien actúa aquí una multiplicidad de variables, muchas de ellas de carácter no estrictamente cognitivas. Esto se confirma al momento de buscar explicaciones a las bajas calificaciones que ha obtenido un niño o niña en un período de

tiempo. No es desconocido escuchar que lo que influyó fue el ambiente, los amigos, la familia, etc. ¿y por qué no incluir también el autoconcepto de su profesor o las expectativas que éste tiene sobre dicho alumnos(a)? (Burns 1990, Rojas y Redondo, 2005)

Wang, Heartel y Walberg, (1993) han demostrado que las variables que más influyen en el aprendizaje son: “las características psicológicas de los niños, el manejo de la clase que efectúa el profesor, la interacción académica y social entre éste y el alumno y el ambiente familiar que rodea al niño”.

Machargo en el año 1991 comenta al respecto: “El profesor tiene una importancia capital en las actitudes que los alumnos desarrollan hacia sí mismo, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder, preguntar, y resolver problemas. El profesor puede ayudar al estudiante a reconocer su valor y posibilidades o puede recordarles una vez tras otra su poca valía para el estudio.” (Machargo, 1991)

Estudios realizados en Chile por Arancibia y Maltes (1989), y que tomaron como base el trabajo realizado por Rosenthal y Jacobson, lo aplicaron a nuestra realidad, donde se pudo comprobar que efectivamente las expectativas actúan en los alumnos como una “**profecía**” que se cumple por sí sola.

Castillo (2014), coinciden con Arancibia y Maltes, realizando el siguiente aporte respecto del *Efecto Pigmalión*: Para que se dé el *Efecto Pigmalión*, será necesaria la presencia de una serie de condiciones o la consecución de una serie de actos encaminados a transmitir aquella creencia que se ordenan como si de los eslabones de una cadena se tratara. En primer lugar, es necesario que nos encontremos ante una relación de subordinación, en este contexto,

llamaremos Pigmalión al sujeto que genera la expectativa y receptor al sujeto sobre el que recae la misma. Lo segundo de lo que debemos ser conscientes es de que partimos de la existencia de una expectativa. Expectativa que puede estar fundada en nuestras propias opiniones o en base a información exógena, para continuar es de vital importancia la forma en la que actúe el Pigmalión respecto del receptor de la expectativa pues es lo que va a determinar la transmisión de la expectativa sin la cual, la profecía, jamás podrá cumplirse. Si lo anterior ha tenido lugar con éxito, la conducta del sujeto sobre el que recae la expectativa se verá modificada en la dirección que ésta le ha marcado obteniendo un resultado demostrable en su rendimiento o desempeño. Esto es, la afectación de la conducta se manifiesta con una modificación de las auto-percepciones del individuo y el consiguiente impacto en el rendimiento. Producido esto, la profecía reúne todos los ingredientes para autocumplirse

Brophy y Good (1974), revisando un gran número de trabajos relacionados con las expectativas de los profesores, han podido concluir que efectivamente hay efectos en el rendimiento de los alumnos, producto de las expectativas. Además, se puede afirmar que estas expectativas son diferentes entre los mismos niños; los profesores no tratan de igual forma a cada niño, en todo caso, cualquiera sea la expectativa, los alumnos se esfuerzan por confirmarlas.

Kash (1976) confirman lo anterior al señalar que :“Los estudios sobre valores, actitudes, creencias y expectativas de los profesores demuestran que éstos perciben y tratan a los alumnos influenciados por dichas actitudes y expectativas, haciendo que, aún dentro de una misma clase los alumnos sufran experiencias escolares diferentes. Los que responden a los valores y

expectativas de los profesores reciben una positiva imagen de sí mismos y son reforzados y recompensados” (Kash 1976).

En relación a lo anteriormente planteado es importante considerar la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo valora la educadora de párvulos el lenguaje oral, la lectura, escritura y la literacidad emergente global del niño? Y conforme a esto, ¿Cómo influye esta valoración en el desarrollo de la literacidad del mismo?, es decir, ¿Existe relación entre la valoración de la educadora y los resultados de literacidad del niño en las áreas de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso y lenguaje oral?, todas estas preguntas planteadas son las que orientaron el desarrollo de esta investigación.



Capítulo 2: Marco Teórico.

1) Enfoque Ecológico.

El Enfoque ecológico proviene de la biología organicista y fue propuesto por Bronfenbrenner, (1979) señalando que “Los sistemas sociales se organizan de tal manera que los individuos, las familias, las comunidades y las sociedades forman capas o estratos de creciente inclusión y complejidad”. Cada nivel de sistema opera en constante intercambio con los demás y el cambio en cualquiera de estos miembros o partes afecta a todos los demás. Cada nivel de los diferentes sistemas tiene un impacto significativo para el desarrollo humano, ya que operan en intercambio y reciprocidad constante entre ellos.

Estrechamente vinculado al enfoque sistémico. Germain y Gitterman (1986) señalan que “La ecología es la ciencia que se encarga del ajuste adaptativo entre los organismos y sus ambientes. Lo que permite afirmar que las personas no solamente están influenciadas por su entorno más cercano, sino también por sistemas sociales mayores, enfatizando la relación entre las personas y sus ambientes físicos y sociales”

La sociedad está compuesta por microsistema (constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo, está compuesto por las relaciones interpersonales que se producen cara a cara en la cotidianidad y principalmente la familia), mesosistema (es el que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente), exosistema (uno o más entornos que no incluyen la participación de la persona) y macrosistema (subcultura, cultura, los sistemas de creencia y

los sistemas mayores) y cronosistema (sistema del tiempo), todos estos sistemas influyen a las personas y a su vez las personas determinan también las distintas capas del sistema.

“Al aplicar el modelo ecológico a los sistemas sociales, se refieren a los intercambios que tienen lugar entre los seres humanos y todos los elementos de su ambiente, analizando como los seres humanos y sus ambientes logran un balance adaptativo y, por otra parte, cómo y por qué razones otros fracasan en lograr dicho balance” (Germain y Gitterman, 1986).

Este enfoque entrega a la investigación una mirada ligada a la teoría de sistemas, señalando que los ambientes humanos son extremadamente complejos e incluyen dimensiones físicas, así como estructuras sociales, económicas y políticas muy elaboradas, es por esto que la conducta individual se explica mejor desde la comprensión del contexto ambiental total en el que los individuos se desenvuelven, por lo que las personas deben mantener una mutualidad adaptativa con sus medios tanto personales como ambientales para poder sobrevivir.

Es así como las personas están insertas en un medio ambiente, en el cual se están mutuamente influenciando e interactuando, por lo anterior es que están directamente influenciadas por su ambiente por lo que éstas deben saber adaptarse y responder eficientemente a las demandas que el ambiente le pone para poder sobrevivir.

Considerando lo anteriormente planteado para el caso de la investigación hay ambientes que se encuentran en interacción e interrelación y que se

afectan mutuamente, tal es el caso de las Educadoras de Párvulos con los niños y niñas conformando el microsistema dando cuenta de las expectativas que éstas tienen desde el punto de vista sociológico las cuales influirían, de acuerdo a la literatura, en el rendimiento escolar de sus alumnos. Otro de los aspectos que están dentro de este enfoque es la relación de la calidad del establecimiento educacional y la forma que esto influye tanto en el desarrollo de la educadora y valoración de esta misma de la literacidad del niño, dando paso a lo que se conoce bajo esta teoría como el mesosistema.

Entre las principales premisas de la perspectiva ecológica se pueden señalar los siguientes:

- La conducta individual se explica mejor desde la comprensión del contexto ambiental total, en el que los individuos se desenvuelven.
- Los ambientes humanos son extremadamente complejos e incluyen dimensiones físicas, así como estructuras sociales económicas y políticas muy elaboradas.
- Los individuos deben mantener una mutualidad adaptativa con sus medios tanto personales como ambientales para poder sobrevivir.

2) Teoría de la atribución

La teoría de la atribución explica las vinculaciones emocionales y motivacionales del éxito y el fracaso académico. Weiner realizó estudios para identificar las diferencias en las necesidades y rendimiento de las personas cuando piensan en sus propios éxitos o fracasos.

El modelo motivacional de Bernard Weiner (1986) explica la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas por las personas en resultados de logro anteriores y las consecuencias de esas atribuciones, relacionadas con las dimensiones de la atribución causal, tanto cognitivas (expectativas) como afectivas (emociones dependientes de la atribución). Según este modelo una secuencia motivacional se inicia cuando una persona obtiene un resultado que puede ser positivo/éxito (cuando se alcanza un objetivo) o negativo/fracaso (cuando no se alcanza un objetivo), y como consecuencia experimenta sentimientos genéricos de felicidad (en el éxito) o frustración (en el fracaso), e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar la causa del resultado (proceso de atribución causal). Con lo cual esta teoría relaciona las expectativas para el futuro con la estabilidad de las atribuciones realizadas, de modo que atribuciones más estables sostienen las expectativas de obtener el mismo resultado en el futuro, mientras que las atribuciones más inestables producen cambios de las expectativas sobre el resultado futuro (principio de expectativa). En este proceso influyen un gran número de antecedentes, como por ejemplo, algunas informaciones concretas, reglas de asignación causal, sesgos perceptivos específicos, comunicaciones de otros, etc., que culminan con la atribución del resultado a una determinada causa singular (por ejemplo atribuir un fracaso académico a falta de esfuerzo).

Las Dimensiones de Weiner

Las dimensiones causales realizan una función sistemática reduciendo la gran variedad de causas singulares a unas pocas propiedades, pero su función más importante en el modelo de Weiner resulta de su asociación con importantes consecuencias psicológicas de la atribución. Según sus características particulares están relacionadas con las expectativas y las emociones específicas dependientes de la atribución. En lugar de causalidad se relaciona con sentimientos de ego (autoestima y orgullo); la estabilidad de la causa influye en el cambio o mantenimiento de las expectativas de logro futuro, desarrollando sentimientos de esperanza/desesperanza; la controlabilidad de la causa genera emociones de relación social, dirigidas hacia sí mismo (culpabilidad, vergüenza) o hacia los demás (compromiso, ira). Las características de la atribución causal y las consecuencias psicológicas experimentadas (expectativas y emociones) influyen en el estado motivacional de la persona, y por tanto determinan su conducta futura de logro. Con lo cual, una vía de predicción de la conducta futura, en el modelo de Weiner, resalta el papel de las emociones e indirectamente las causas antecedentes que las desencadenan.

Esta teoría se relaciona y aplica directamente a la valoración que hace la educadora del desarrollo de la literacidad del niño y de todos sus componentes específicos, tales como lenguaje oral, escritura y lectura y la correlación que tiene esta valoración en el éxito o fracaso del niño conforme a las atribuciones causales que realice la profesora desde el punto de vista cognitivo, fundamentalmente con las expectativas que ésta tenga, así como también de su comportamiento posterior en pro de fomentar o no el desarrollo de su literacidad emergente.

3) Teoría del aprendizaje socio-cognitivo y teoría de la auto-eficacia.

Bandura (1977) ha realizado una clara distinción entre diferentes formas de expectativas de resultado y ha especificado las condiciones bajo las cuales éstos son totalmente determinados, parcialmente determinados, o no son determinados por las creencias de autoeficacia, así como las condiciones socio-estructurales determinantes del grado de relación entre ambas variables. Algunas de estas condiciones en las cuales las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados no están directamente relacionados pueden ser aquellas situaciones en las cuales los resultados anticipados no son totalmente dependientes del rendimiento del sujeto (el alumno que anticipa malas notas ,no obstante su nivel de habilidad, sería un buen ejemplo), o aquellas situaciones en las cuales los resultados son totalmente independientes del rendimiento de los sujetos, situaciones comunes en sistemas sociales rígidos y altamente estructurados.

Otro importante constructo de la teoría social cognitiva son las metas, las cuales han sido definidas como la determinación de involucrarse en determinada actividad o de conseguir un determinado resultado en el futuro (Bandura,1977). La teoría social cognitiva distingue entre metas distantes y sub-metas más próximas. Las metas finales influyen en la elección de los cursos de acción pero están demasiado alejadas en el tiempo como para funcionar como incentivos efectivos para la acción presente. Las submetas próximas movilizan en forma efectiva el esfuerzo en las actividades que el sujeto realiza en el presente y conducen a aspirar a las metas últimas, creando las condiciones más favorables para la automatización (Bandura,1983).

La Teoría Social Cognitiva asume que el nivel óptimo en las creencias de autoeficacia es aquel que excede mínimamente al nivel de habilidad real del individuo, ya que alienta al individuo a enfrentar actividades desafiantes que favorecen el desarrollo de la autoeficacia, ayudándolo a perseverar frente a las dificultades y a tolerar las frustraciones que puedan presentársele en el transcurso de la actividad

La teoría social cognitiva postula importantes relaciones de reciprocidad entre la autoeficacia, las expectativas de resultados y el sistema de metas (Bandura, 1977).

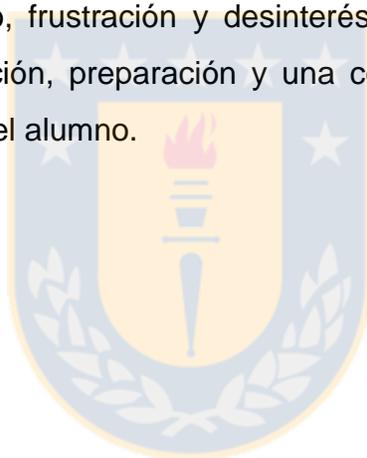
Las características, conductas, resultados de los estudiantes influyen, por un lado, en la percepción de control y autoeficacia del profesor para enseñar, y por otro, en el nivel de logro general de la escuela a través de las creencias de eficacia colectiva del profesorado, en este sentido el profesor se define como un referente social para el alumno

La **autoeficacia** es la impresión de que uno es capaz de desempeñarse de una cierta forma y de poder alcanzar ciertas metas. Es la creencia de que uno tiene las habilidades para ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones previstas. La motivación humana y la conducta están reguladas por el pensamiento y estarían involucrados tres tipos de expectativas.

- Las expectativas de la situación: las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal.
- Las expectativas de resultado: creencia que una conducta producirá determinados resultados.

- Las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida: que se refiere a la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades para desempeñar las acciones necesarias que le permitan obtener los resultados deseados

En este sentido la expectativa que tiene un profesor sobre el alumno puede actuar como una profecía autocumplida, si las expectativas son bajas de la educadora y cree que no tiene capacidades para desempeñarse adecuadamente, es decir, no presenta capacidad de autoeficacia le generara inseguridad, desanimo, frustración y desinterés al niño y de la misma forma generara menor atención, preparación y una conducta verbal y no verbal de menor atención hacia el alumno.



Marco conceptual:

En el año 2008 se da a conocer por el Instituto Nacional de Literacidad, una agencia del Gobierno Federal de Estados Unidos, un PANEL que determinó mediante un meta-análisis la existencia de once variables que representan destrezas de literacidad tempranas o habilidades precursoras de literacidad que tienen un gran valor predictivo en el meta-análisis sobre el que trabajó el Panel. (Lonigan & Shanahan, 2008). Estas variables son:

1. **Conocimiento del alfabeto:** Conocimiento de los nombre y sonidos asociados con las letras impresas.
2. **Conciencia fonológica:** Es la habilidad para detectar, manipular o analizar los aspectos auditivos del lenguaje oral (incluyendo la habilidad para distinguir o segmentar palabras, sílabas o fonemas), independiente del significado.
3. **Recuento automático rápido de letras o dígitos:** La habilidad para nombrar rápidamente una secuencia aleatoria de letras o dígitos.
4. **Recuento automático rápido de objetos o colores:** La habilidad para nombrar rápidamente una secuencia de conjuntos aleatorios de fotografías de objetos (ej. "auto", "árbol", "casa", "hombre") o colores.
5. **Escritura o escritura de nombre:** Es la habilidad para escribir letras aisladas cuando se le solicita o para escribir su propio nombre.
6. **Memoria fonológica:** Es la habilidad para recordar -por un corto período de tiempo- información oral.

7. **Conceptos formales acerca de materiales impresos:** Conocimientos de convenciones (ej. ordenamiento del texto de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo) y conceptos (tapa del libro, autor, texto) de impresión.
8. **Conocimiento de materiales impresos:** Es una combinación de elementos de dominio del alfabeto, de conceptos formales de la impresión y de decodificación temprana de textos.
9. **Facilidad para la lectura:** Usualmente es una combinación de dominio alfabético, conceptos de materiales impresos, vocabulario, memoria y conciencia fonológica.
10. **Lenguaje oral:** Es la habilidad para producir o comprender lenguaje oral incluyendo vocabulario y gramática.
11. **Procesamiento visual:** La habilidad para asociar o discriminar visualmente símbolos presentes.

Entre todos los componentes de la literacidad la investigación internacional ha encontrado que la combinación de lenguaje oral, conciencia fonológica y conocimiento de materiales impresos son los factores que mejor predicen cuán bien los niños aprenderán a leer y escribir cuando sean expuestos a esa instrucción formal específica. (Merino JM, 2013)

De ahí surge la importancia sustantiva del nivel preescolar porque es allí donde el niño debería adquirir las destrezas necesarias para convertirse en un lector hábil por la vía de desarrollar adecuadamente sus habilidades tempranas de literacidad que permiten el desarrollo posterior de la lectura y escritura convencional. Los resultados del Panel de Literacidad Temprana indican que las destrezas de los niños relacionadas con el conocimiento de materiales

impresos (conocimiento del alfabeto, conceptos acerca de textos impresos), sus habilidades de procesamiento fonológico (conciencia fonológica, acceso fonológico al almacenaje léxico, memoria fonológica), y aspectos específicos del lenguaje oral (vocabulario, gramática/sintaxis, conocimiento de palabras) resultaron predictores independientes muy significativos de los resultados posteriores de los niños en el área de la lectura (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008).

De acuerdo a lo indicado entonces anteriormente expuesto por la literatura internacional y lo desarrollado por el Instituto Nacional de Literacidad de Estados Unidos, es importante dar cuenta de que desde este punto de vista se ha basado esta investigación en cuanto a delimitar las variables que fueron medidas en el ámbito de la Literacidad Infantil, considerando que de estas 11 variables iniciales en este trabajo de investigación se utilizaron las siguientes, tal y como quedaran explícitas en el apartado siguiente que da cuenta sobre las variables dependientes e independientes del estudio, por consiguiente estas son: Escritura, Lectura, Lenguaje oral, Conciencia Fonológica y Conciencia de lo impreso, caracterizándose por ser entonces las variables fundamentales como predictores de la literacidad infantil.

Marco Empírico

I. El Efecto Pigmalión, impacto de las expectativas del profesor en el rendimiento académico de sus alumnos.

El experimento realizado por Rosenthal y Jacobson (1968), consistió en responder a la pregunta: las expectativas favorables del educador ¿inducen, por sí mismas, un aumento significativo en el rendimiento escolar de sus alumnos?

La solución a la respuesta sería positiva, mediante la aplicación de un test de inteligencia a todos los niños y niñas de la escuela como primer paso. Se les dijo a los profesores que aquel test era capaz de identificar a los estudiantes que destacarían en los próximos meses respecto al resto de su clase, a los estudiantes “especiales”. Una vez procesado el test, se les dio una lista con los nombres de tales estudiantes “especiales”, los cuales supuestamente gozaban de una capacidad extraordinaria para el aprendizaje y la creatividad. La lista con nombres había sido elaborada al azar, sin referencia al test de inteligencia realizado, por lo que los docentes ejecutaron sus labores docentes ajenos a los resultados del test.

Transcurridos seis meses, se volvió a hacer el mismo test a los alumnos, igualmente al cabo de un año y de dos años. Los autores midieron el incremento del coeficiente de inteligencia entre el primer test y los posteriores, y comprobó que había una ventaja estadísticamente significativa en los niños y niñas “especiales” con respecto al resto: el 47% de los estudiantes “especiales” ganaron 20 o más puntos en coeficiente de inteligencia, mientras que sólo el 19% del resto ganaron 20 o más puntos. Estos resultados significaron para Rosenthal y sus colaboradores una constatación inicial muy alentadora del enorme impacto del “efecto Pygmalión” en el aula (Baños, 2010).

En la misma línea diversos autores e investigaciones nacionales e internacionales han estudiado el Efecto Pigmalión encontrándose con importantes hallazgos positivos en la misma línea que los autores que fueron los pioneros en esta temática.

Iturrizaga y Chalco (2012), estudiaron las expectativas hacia el aprendizaje en 292 profesores de educación primaria de establecimientos públicos y privados de la provincia de Arequipa, Perú, en su estudio, buscaban conocer de qué manera los profesores estiman que determinadas características de sus alumnos estarían influenciando positiva o negativamente en sus resultados de aprendizaje, teniendo los siguientes hallazgos: Los profesores tienen mayor tendencia a indicar que el buen comportamiento de los niños influye en el rendimiento escolar de forma positiva, de esta forma a mejor comportamiento, mejores expectativas del profesor lo que resulta en mejores calificaciones del alumno. Con respecto a los estudiantes que repiten año se aprecia que esta variable estaría afectando de manera desfavorable en la percepción que tienen sus profesores en ellos, propiciando la profecía de autocumplimiento en relación a la baja de sus calificaciones. Como último hallazgo se comprueba que para los profesores el hecho de participar activamente en clase impacta de manera favorable en el rendimiento escolar. En otras palabras, se podría entender que según los sujetos el hecho de que los estudiantes sean más desenvueltos estaría afectando favorablemente en sus aprendizajes escolares, junto a ello se podría entender desde este enfoque que la relación en cuanto al reforzamiento en relación a la comunicación verbal y no verbal estaría fomentando el rendimiento escolar a aquellos más participativos.

Por su parte, Rojas y Redondo (2005) propone indagar en la relación que se da entre el *auto-concepto del profesor, las expectativas sobre sus alumnos y el rendimiento académico*; encontrando importantes evidencias.

Entre ellas, que la percepción que los profesores tienen de sí mismos, está explicada por la percepción que tienen sus pares y sus alumnos de su trabajo; por otra parte, que las expectativas que tienen los profesores de sus alumnos no sólo están referidas a lo estrictamente académico, hay un componente vinculado también a la persona que hay en cada alumno, y que explicaría, junto a las expectativas académicas, parte del rendimiento académico general.

Al revisar la relación del *auto-concepto profesional* con las *expectativas sobre los alumnos*, se indica que existe una correlación positiva significativa al 0.01. Esto permite establecer que, profesores con un alto auto-concepto se relacionan positivamente con expectativas altas hacia sus alumnos. En otras palabras aquellos profesores que se valoran profesionalmente a sí mismos tienden a esperar también alumnos exitosos en el futuro o viceversa. Al relacionar *las expectativas* que los profesores tienen de sus alumnos con el rendimiento general, encontramos que existe una correlación alta y significativa entre estas dos variables. Esto quiere decir que aquellos profesores que tienen altas expectativas en sus alumnos, se relacionan positiva y fuertemente con aquellos alumnos de buen rendimiento académico, lo mismo sucederá para el caso contrario. Finalmente, se indica que las expectativas que tienen los profesores sobre los alumnos y sus factores, correlaciona de forma positiva con el rendimiento en las áreas de Lenguaje y Educación, Matemáticas y fuertemente con el rendimiento académico general.

II. La Profecía de auto-cumplimiento.

Zalaquett (2013) en su investigación describe la percepción sobre el aprendizaje y desarrollo en niños/as mapuche entre 3 y 5 años que asisten a educación inicial desde la perspectiva de las educadoras. Este estudio

interroga sobre cómo perciben las educadoras de párvulo que trabajan en contextos interculturales, el desarrollo y aprendizaje de niños/as mapuche que asisten a educación inicial. Metodológicamente corresponde a un estudio cuantitativo-cualitativo de tipo descriptivo, que en una primera fase analiza los resultados del TADI obtenidos en el estudio psicométrico de validación del test y, en un segundo momento, se triangula con entrevistas -procesadas a través de análisis de contenido- a educadoras que trabajan con niños/as mapuche en jardines infantiles interculturales.

Entre los principales hallazgos, se observa que: Existen diferencias entre los discursos de las educadoras, por una parte, las educadoras con ascendencia mapuche poseen una mirada más crítica y reflexiva de las características de los niños/as mapuche y de la interculturalidad del sistema educativo. En cambio, las educadoras sin ascendencia mapuche muestran una percepción basada en aspectos del folclore de la cultura mapuche, y mostraron dificultades para identificar las características propias de los niños/as mapuche como diferencias positivas. El análisis cuantitativo de los indicadores de aprendizaje y desarrollo presenta un alto grado de consistencia con las percepciones de las educadoras, puesto que la mayoría de los niños/as mapuche se encuentra dentro de la norma según el test aplicado.

III. Impacto de la calidad del establecimiento educacional en el rendimiento escolar.

Cunningham (2008) examina las actitudes de los niños hacia la lectura y la escritura en relación a como se relaciona la alfabetización con el ambiente en el que habían sido inscritos. Los niños que asisten a las escuelas magneto (escuelas para abordar segregación social), se les dio una encuesta de actitud de lectura y escritura durante la primera semana de clases. Los

resultados de la encuesta se compararon con las medidas de desarrollo de alfabetización de los niños, así como con las calificaciones de calidad del ambiente de alfabetización en las que habían participado.

Los resultados indican que las actitudes hacia la lectura y la escritura variaron significativamente dependiendo de la calidad del medio ambiente del aula. Las actitudes se hicieron más positivas donde la calidad del medio ambiente era mejor. Además, el desarrollo de la alfabetización de los niños y las actitudes hacia la lectura y la escritura fueron fuertemente relacionados, junto a estos hallazgos, se encontró que económicamente los niños en riesgo tenían actitudes más negativas hacia la lectura y escritura de los niños de familias más aventajados. El análisis sugiere que hay una diferencia significativa entre las actitudes de los estudiantes de las aulas que se diferencian en la alfabetización en la calidad del medio ambiente. Los niños tienen actitudes más negativas hacia la lectura y escritura cuando han participado en los ambientes de alfabetización con baja calidad, por tanto las actitudes de los estudiantes se vuelven más positivas con el aumento de la calidad. Por lo tanto, las actitudes más positivas hacia la lectura y la escritura se encuentran en aulas que son calificados ejemplares en su apoyo al desarrollo de la alfabetización.

CAPÍTULO 3: Propósitos del Estudio

Hipótesis General:

A mayor valoración y/o expectativa de la educadora de párvulos respecto de las habilidades de literacidad del niño preescolar, mayor desarrollo efectivo real de las destrezas de literacidad del niño.

Sub Hipótesis:

- A mayor expectativa de la educadora de párvulos respecto de las habilidades del niño en la dimensión “usos del lenguaje”, mayor desarrollo real del lenguaje oral del niño.
- A mayor expectativa de la educadora de párvulos respecto de las habilidades del niño en la dimensión escritura emergente, mayor desarrollo real de la escritura del niño.
- A mayor expectativa de la educadora de párvulos respecto de las habilidades del niño en la dimensión de lectura emergente, mayor desarrollo real de la lectura del niño.
- A mayor expectativa de la educadora de párvulos respecto de las habilidades del niño en las dimensiones de conciencia fonológica y conocimientos de lo impreso, mayor desarrollo real de la conciencia fonológica y conciencia de lo impreso.

Objetivo general.

Describir y relacionar la valoración que realiza la educadora de párvulos de la literacidad emergente del niño y el impacto que esta valoración tiene en el desarrollo de la literacidad inicial del pre-escolar.

Objetivos específicos:

1. Describir la valoración de la educadora respecto del lenguaje oral del niño.
2. Describir la valoración de la educadora respecto de la escritura del niño.
3. Describir la valoración de la educadora respecto del desarrollo de la lectura del niño.
4. Analizar la relación entre la valoración de la educadora y el desarrollo de la conciencia fonológica del niño.
5. Analizar la relación entre la valoración de la educadora y el desarrollo de la conciencia de lo impreso del niño.
6. Analizar la relación entre la valoración de la educadora y el desarrollo del lenguaje oral del niño.

Identificación y definición de variables:

Variables Dependientes:

1. **Literacidad emergente (Alfabetización emergente):** Se refiere a la capacidad temprana del aprendizaje de un conjunto de capacidades y competencias relacionadas con la lectura, lenguaje oral y escritura, adquiriendo capacidades psicolingüísticas, conocimientos y actitudes acerca de la lengua escrita, a partir de la experiencia del niño con un medio alfabetizado, ampliándose a las capacidades del desarrollo de la conciencia fonológica y conciencia de lo impreso. (Como es medido en el test PAI de Villalón y Rolla, 2000)
2. **Escritura:** Capacidad para poder escribir el nombre propio de pila del niño, realizar un dictado simple, la escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el propio niño/a como es medido en el test PAI de Villalón y Rolla (2000).
3. **Lectura:** Reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común, con el apoyo de imágenes como es medido en el test PAI de Villalón y Rolla (2000).
4. **Lenguaje oral:** Es la habilidad para producir o comprender lenguaje oral incluyendo vocabulario y gramática como es medido en el test PAI de Villalón y Rolla (2000).
5. **Conciencia de lo impreso:** Identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales, como es medido en el test PAI de Villalón y Rolla (2000).
6. **Conciencia fonológica.** Toma de conciencia y capacidad de manejo de fonemas, las unidades del lenguaje oral. Es la habilidad para

detectar, manipular o analizar los aspectos auditivos del lenguaje oral (incluyendo la habilidad para distinguir o segmentar palabras, sílabas o fonemas), independiente del significado, como es medido en el test PAI de Villalón y Rolla (2000).

Variables Independientes:

Valoración de la Educadora respecto de la literacidad del niño:

Descripción y medición que realiza la educadora respecto de las habilidades críticas para nuevos estándares asociados al habla y la escucha del niño, como una forma de monitorear las habilidades de lenguaje y las habilidades de literacidad (uso de lenguaje, lectura y escritura), así como, el interés de los niños(as) respecto de estas mismas habilidades, de acuerdo a como se miden en el test TROLL de Dickinson, McCabe, & Sprague, 2003.

Las **dimensiones de TROLL** se dividen en tres: Valoración de la Educadora en las áreas de Lectura, escritura y Lenguaje, las cuales son definidas por sus autores de la siguiente forma:

- ***Lenguaje:*** Es la disposición del niño para iniciar una conversación, comunicando sus experiencias personales, haciendo preguntas sobre temas que al pre-escolar le interesen, desarrollando conversaciones entre ellos en juegos simulados. Se compone además por la habilidad de producir y reconocer rimas, presentando un vocabulario variado y la capacidad del niño por tener curiosidad del motivo del porque las cosas suceden. (Extraído de Dickinson, McCabe, & Sprague, 2003.)

- **Lectura:** Esta habilidad se mide por la frecuencia que realiza el niño en escuchar, leer y comprender libros en el grupo curso, comprendiendo la trama principal del texto. Junto a lo anterior mide la capacidad del pre-escolar de reconocer las letras del abecedario, reconocer su nombre y el de otras personas. Para finalizar mide la capacidad de asociar la relación entre sonidos y letras, así como también, la pronunciación de las palabras. (Extraído de Dickinson, McCabe, & Sprague, 2003.)

- **Escritura:** Es la valoración que realiza la educadora sobre qué tipo de escritura realiza el niño (garabatos, marcas de letra, letras convencionales o letras convencionales y palabras), midiendo además la frecuencia con que el niño escribe, si puede escribir su propio nombre, el de otros niños y otras palabras; y desde un punto de vista más elaborado, si el pre-escolar puede escribir poemas, cuentos y/o canciones infantiles, así como también con qué frecuencia escribe letreros o etiquetas. (Extraído de Dickinson, McCabe, & Sprague, 2003.)

CAPITULO 4: Diseño Metodológico

Este estudio constituye un análisis secundario de los datos tomados de un experimento social denominado **“Macro y micro efectos de un programa de desarrollo profesional focalizado en destrezas de literacidad temprana”**, correspondiente al Proyecto FONDECYT N° 1130408 . Es por tanto una investigación de tipo cuantitativa, no-experimental, de corte transversal, de características descriptivo–correlacional, basado en una estrategia de regresión múltiple y análisis multiveles, midiendo como variable dependiente la variable literacidad del niño/a, a través del instrumento PAI, siendo el predictor más importante la Valoración de la Educadora de las Habilidades de Literacidad del Niño Preescolar, medida a través del instrumento denominado TROLL, descrito más adelante.

Este estudio utiliza sólo los participantes del grupo tratamiento, esto es, 117 niños/as, lo que constituye la mitad de la muestra del estudio original.

Unidad de Análisis: Desarrollo de la literacidad de los niños y niñas.

Unidad de Observación: Niños y niñas pre-escolares de escuelas municipales de la provincia de Concepción que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

Criterios de inclusión:

- Que estudien en un establecimiento educacional municipal.
- Que pertenezcan a un establecimiento de la provincia de Concepción.
- Niños y niñas que tengan entre 4 y 6 años de edad.
- Que sean parte de los niveles de pre- kínder y kínder. **Participantes del**

estudio y delimitación espacial:

Los participantes de este estudio corresponden a establecimientos educacionales municipales de la Provincia de Concepción, distribuidos en 12 comunas (tal como se indica en Tabla N° 1). Se seleccionaron de forma aleatoria a 117 Niños y niñas de niveles preescolares (Pre kínder y Kínder), correspondientes a la muestra del grupo tratamiento del estudio original.

Universo:

Niños y niñas de los establecimientos educacionales municipales de la Provincia de Concepción.

Muestra del estudio.

117 niños/as los cuales fueron escogidos en forma aleatoria del universo antes indicado.

Tabla 1: Muestra del estudio: escuelas y alumnos participantes, por comuna.

ESCUELAS MUNICIPALES.	COMUNA	MUESTRA
Escuela Balmaceda Saavedra L	Chiguayante	10
Escuela Básica René LouvelBert	Concepción	10
Escuela Víctor Domingo Silva	Coronel	10
Liceo Inés Enríquez Frodden	Florida	10
Escuela República del Perú	Hualpén	15
Escuela Manuel Amat y Juniet	Hualqui	9
Escuela Básica Thompson Matthews	Lota	10
Escuela EthelHenck de Grant	Penco	10
Escuela Enrique Soro Barriga	San Pedro	9
Escuela Recaredo Viguera Araneda	Santa Juana	10
Escuela Villa Independencia	Talcahuano	9
Escuela Mariano Egaña	Tome	5
TOTALES		117

Fuente: Elaboración propia.

Fuente de información:

El acceso a los datos se hizo a través de fuentes directas o primarias. Las fuentes primarias de la investigación correspondieron a los niños y niñas de cada establecimiento educacional, así como sus respectivas educadoras de párvulos.

Con respecto a las técnicas de recolección de datos se utilizaron las siguientes: Cuestionarios Auto-administrados a las Educadoras de Párvulos (TROLL), aplicación de Inventario de Medición de Habilidades de Literacidad a

los Niños (PAI), Cuestionario de Lenguaje en Imágenes del Niño (TEVI-R) e Inventario de Observación de la Calidad de la Sala de Clases para la Enseñanza de la Literacidad Temprana (ELLCO).

Instrumentos medicionales: (Instrumentos en Anexos)

1. Valoración de la Educadora respecto de las áreas de lenguaje, escritura y lectura, medida con **Instrumento TROLL.**
2. Conciencia Fonológica, Variable medida con instrumento **PAI.**
3. Conciencia de lo impreso, Variable medida con instrumento **PAI.**
4. Lenguaje oral, Variable, Variable medida con instrumento PAI.
5. Literacidad del niño, desde el punto de vista de la valoración de la educadora será medida con resultados del instrumento **TROLL.**

Es importante mencionar que los datos fueron recogidos durante el desarrollo del proyecto Fondecyt antes mencionado, esto es, durante los años 2013-2015.

INSTRUMENTOS DE MEDICION:

- 1) PAI (Prueba de Alfabetización Inicial** de Malva Villalón y Andrea Rolla, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000).

Instrumento que mide cinco dimensiones, conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, lectura, escritura y conocimiento del alfabeto. Este instrumento puede aplicarse de forma individual o grupal, tiene un tiempo de duración de 30 minutos, aproximadamente. Corresponde a una encuesta de destrezas de literacidad del niño, con la orientación de la educadora considerando la edad de los niños.

La aplicación de la prueba, corresponde a la utilización e imágenes gráficas a fin de medir lo siguiente:

- Conciencia Fonológica: Sintetizar fonemas, rimas, aislar fonema inicial, segmentación de fonemas.
- Conciencia de lo impreso: Marcar lo que se solicita de cada imagen.
- Conocimiento del alfabeto. Se muestran imágenes del alfabeto solicitando que el niño imite el sonido, diga el nombre de la letra o la asocie con alguna palabra.
- Lectura: Indicar la relación entre Imagen/ Palabra y Palabra/imagen.
- Escritura: Capacidad de poder realizar la escritura del propio nombre, realizar un dictado de palabras simples y de frases.

Para efectos de este estudio sólo se consideraran los apartados correspondientes a las habilidades de Conciencia Fonológica y Conciencia de lo impreso.

La puntuación corresponde a determinar si maneja o no la habilidad mediante respuestas que son valorados con 0 ó 1, según son incorrectas o correctas.

2) Valoración efectuada por la Educadora de Párvulos respecto de la literacidad del niño:

- **Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL). Evaluación docente respecto al lenguaje oral y alfabetización** (Dickinson DK, McCabe A, Sprague K. The Reading Teacher. Vol 56 (6): 554-564. 2003)

Este sistema de clasificación mide habilidades críticas para nuevos estándares asociados al habla y la escucha. TROLL puede usarse para monitorear el progreso de los niños(as) en lenguaje y desarrollo de la literacidad; para informar sobre el currículo y para estimular la comunicación focalizada entre padres, madres y profesores. Mide la escritura, la lectura y el lenguaje oral del niño de acuerdo a la percepción que tenga la educadora con respecto al niño.

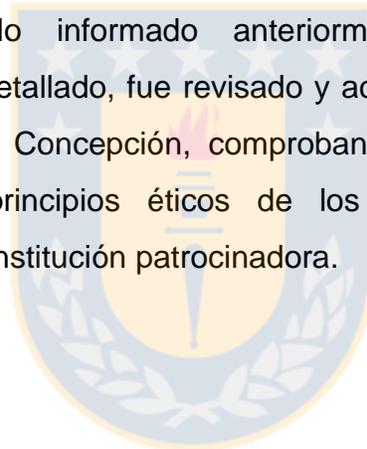
De acuerdo a cada habilidad del niño se realiza la puntuación de 1 a 4, siendo el número 1 la medición que refleja la carencia o mayor dificultad en la habilidad indicada y el número 4 el mejor desarrollo de la habilidad.

Procesamiento de datos.

El análisis de la información obtenida se realizó mediante la utilización del programa estadístico Statistical Analysis System (SAS), versión 9.2 para Windows.

Aspectos Éticos. Considerando que se trabajaran con niños y niñas menores de edad, se solicitaron los consentimientos informados de los padres y/o adultos responsables de estos niños a fin de informar del tratamiento confidencial de la información y de su voluntariedad en la participación, junto con aclarar que los resultados serán informados como promedios generales. Junto con lo anterior se realizaron los consentimientos informados a las distintas instituciones educacionales con las cuales se desarrollará la investigación.

Además de lo informado anteriormente, el proyecto principal FONDECYT, antes detallado, fue revisado y aceptado por el Comité de Ética de la Universidad de Concepción, comprobando que no transgrede, desde ningún punto, los principios éticos de los sujetos participantes de la investigación ni de la institución patrocinadora.



CAPÍTULO 5: Resultados de la Investigación

En este capítulo se presentan los resultados principales de este estudio, respondiendo a los objetivos y preguntas de investigación, de acuerdo al siguiente esquema:

- 1) En primer lugar, se examina la conceptualización de la investigación, esto es, las variables independientes del estudio, relacionadas con las variables individuales de los niños, niñas y Educadora, variables sociodemográficas y variables dependientes, relacionada con el Instrumento principal TROLL de los participantes del grupo tratamiento, el cual describe la valoración que realiza la educadora de párvulos de la literacidad emergente del niño, respecto del lenguaje oral, escritura y lectura del niño.
- 2) Para continuar se da a conocer la relación de la Valoración de la Educadora de Párvulos de la Literacidad del niño teniendo como predictores las variables individuales de la educadora, del niño y de su grupo familiar, a través de pruebas estadísticas de regresiones múltiples.
- 3) Finalmente, con el propósito de analizar la relación entre la valoración de la educadora y el desarrollo de la literacidad del niño, conforme a lo relacionado con la conciencia fonológica, el desarrollo de la conciencia de lo impreso y el desarrollo de la lectoescritura del mismo, se presentan los distintos modelos de regresión.

De esta forma se procede a identificar el número total de variables independientes, es decir, aquellas variables que resultan ser predictores significativos de la variación de la variable dependiente.

Como se determinó que existían muchas variables con efectos significativos sobre la variable dependiente Literacidad del niño, (entendiendo esto como Conciencia Fonológica, Conciencia de lo Impreso y Lectoescritura), se buscó un modelo óptimo, esto es, un modelo que eliminando variables con efectos traslapados, entregue un modelo con menos variables pero con efectos más intensos debido al control del traslapo de efectos simultáneos. Habiendo encontrado los modelos óptimos en cada una de las variables dependientes, se procederá a formular y analizar la Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

1. Conceptualización del estudio.

En esta sección se caracteriza la muestra que forma parte del estudio, donde se dará cuenta sólo de los participantes del grupo tratamiento, de acuerdo a las variables sociodemográficas de sexo, edad de los niños y de la educadora de párvulos, años de experiencia profesional, años de experiencia en el establecimiento educacional, si la profesora tiene título profesional o no y si la profesional ha recibido o no capacitación profesional en los tópicos de la literacidad temprana.

De la misma forma se dará cuenta de los resultados de las variables de curso, escuela, comuna y sus respectivos resultados en las sub- dimensiones de Valoración de la Educadora de Párvulos de la literacidad del niño en las áreas de Lenguaje, Lectura y Escritura.

1.1 Variables individuales de los niños y niñas.

Tabla Nº 2: Distribución de Edad, Sexo y Curso de los niños participantes del estudio que fueron medidos con TROLL (Valoración de Literalidad medida por la Educadora de Párvulos).

Variabes:	Frecuencia	Frecuencia acumulado	Porcentaje	Porcentaje acumulado.
Edad niño (meses)	x = 59.7 meses = 4.97 años.			
Sexo: (1) Masculino.	45	45	39.82%	39.82%
Sexo: (2) Femenino.	68	113	60.18%	100%
Curso:(1)Pre- Kínder	58	58	51.33%	51.33%
Curso: (2)Kínder	55	113	48.67%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las Variables individuales de los niños, se observa que con respecto a la edad de los niños y niñas, medida en meses, se indica que las edades fluctúan entre los 47 meses de edad y los 74 meses, es decir, entre

los 3 años y 9 meses y 6 años y un mes (Ver anexo N° 2 de Resultados). El promedio de la edad de los niños fue de 59.7 meses, es decir, 5 años de edad.

En relación a la variable sexo, se observa que del total de la muestra de preescolares, un 60.2% son mujeres. En relación a los cursos participantes del estudio corresponden a los niveles pre- kínder y kínder distribuidos en 12 Establecimiento Educacionales que a continuación se dan a conocer. El 51% de los niños corresponden al nivel pre-kínder, mientras que el 48,7% son del kínder.



1.2 Variables sociodemográficas.

Tabla N° 3: Distribución demográfica, correspondiente a la comuna y Establecimiento Educativo por niveles de la muestra del estudio.

Comuna	Escuela	Curso	N
Chiguayante	Balmaceda Saavedra	Pre kínder	5
		Kínder	5
Concepción.	Rene Louvel	Pre kínder	5
		Kínder	5
Coronel	Domingo Silva	Pre kínder	5
		Kínder	5
Florida	Inés Enríquez Frodden.	Pre kínder	5
		Kínder	5
Hualpén.	Escuela República del Perú.	Pre kínder	5
		Kínder	5
Hualqui.	Escuela Manuel Amat y Juniet.	Pre kínder	5
		Kínder	5
Lota.	Escuela Thompson Matthews	Pre kínder	5
		Kínder	5
Penco.	Escuela EthelHenck.	Pre kínder	5
		Kínder	5
San Pedro de la Paz.	Enrique Soro	Pre kínder	4
		Kínder	5
Santa Juana	Recaredo Viguera	Pre kínder	5
		Kínder	5
Talcahuano.	Villa Independencia	Pre kínder	4
		Kínder	5
Tomé.	Mariano Egaña	Pre kínder	5
Provincia de Concepción.	N: 12 Escuelas.	N: 23 Cursos.	N: 113 Niños y Niñas.

Fuente: Elaboración propia.

Como se indica en la Tabla N° 3, la muestra estuvo compuesta por 113 niños y niñas de 12 establecimientos educacionales de la Provincia de Concepción, distribuidos en 12 Escuelas Públicas, de las cuales se extrajo una muestra aleatoria de 5 niños por nivel, pre-kínder y kínder. En dos de los

establecimientos educacionales, correspondientes a la Escuela Enrique Soro y la Escuela Recaredo Viguera, correspondientes a las comunas de San Pedro de la Paz y Santa Juana, respectivamente, en los niveles Pre-Kínder sólo se obtuvieron los datos de 4 niños, mientras que en el establecimiento Educacional Mariano Egaña de la comuna de Tomé, solo se entregaron los resultados correspondientes al nivel Pre- Kínder, ya que la Educadora no evaluó a los niños de nivel Kínder por situaciones administrativas (Huelga docente), que se encuentran fuera del control de la investigación.



1.3 Variables individuales de la Educadora de Párvulos con respecto al pre-escolar.

Tabla Nº 4: Descripción de variables Individuales de las Educadoras medidos en TROLL.

Variable de la Educadora:	Frecuencia	Porcentaje.
Numero de Educadoras.	23	100%
Capacitación de las Educadoras en Literacidad Infantil.		
1) Si	45	47.87%
2) No	49	52.12%
Título Profesional de la Educadora:		
(1) Educadora de Párvulos.	113	100%
(2) Profesora.	-	-
(3) Asistente de Párvulos.	-	-
(4) Otros.	-	-
Años de Trabajo en la Escuela de la Educadora.		
1-10	69	63,8%
11-20	19	17,5%
21-30	15	13,8%
30 y mas años.	5	4,8%
Años experiencia en educación parvularia.		
2-10	50	48,5%
11-19	5	4,8%
20-28	28	27,1%
29 y más.	20	19,4%
Edad educadora (años) (edprof)		
23-33	40	38,9%
34-44	29	28,2%
45-55	19	18,4%
56 y mas	15	14,5%

Fuente: Elaboración propia.

De un total de 23 Educadoras de Párvulos, distribuidas en 12 establecimientos educacionales públicos de la Provincia de Concepción, es posible indicar con respecto a la primera variable individual, correspondiente si ha recibido capacitación respecto a la temática de literacidad infantil, la

mayoría, esto es un 52.1% indican no se han recibido especialización en esta área, mientras que un 47.8% de ellas respondieron que si han tenido capacitaciones sistemáticas en literacidad infantil. Más adelante en el desarrollo de los resultados de esta investigación, se dará cuenta si la capacitación es un predictor que influya en el desarrollo de la literacidad del pre- escolar y de esta forma medir el impacto de que la mayoría de las Educadoras encuestadas indiquen que no han recibido formación sistemática en el ámbito de la literacidad infantil.

En relación al Título Profesional el 100% de las encuestadas indican disponer de esta acreditación profesional (Título corresponde a Educadora de Párvulo).

Para continuar con las variables individuales de la Educadora de Párvulos se indica que con respecto a la variables años de trabajo en la escuela, el mayor promedio se encuentra entre las que tiene 1 y 10 años con un alto porcentaje de un 63,8%, con respecto a los años de experiencia como educadora de párvulos los resultados son coincidentes con los años de trabajo en la escuela, siendo el mayor porcentaje las que tienen entre 2 y 10 años de experiencia laboral sumando un 48,5%, para finalizar en relación a la edad de la educadora los resultados a su vez concuerdan con los anteriores siendo el promedio entre las que tienen 23 y 33 años de edad con un 38,9%.

1.4 Descripción de la variable independiente principal del estudio.

Tabla N° 5: Resultados promedios de las sub- dimensiones de la Valoración de la Educadora de Párvulos en las áreas de Lenguaje, Lectura, Escritura y Promedio de la Escala TROLL, según Comuna, Establecimiento Educacional y curso. (Análisis Multiniveles)

Comuna	Curso	x Sub- Escala Lenguaje		x Sub- Escala Lectura		x Sub- Escala Escrito.		x Escala TROLL	
		x	DST	x	DST	x	DST	x	DST
Chiguayante Balmaceda Saavedra (1)	Prekínder	18	6.89	22.20	4.92	9.20	1.92	49.40	12.64
	kínder	23.60	3.71	34.20	3.27	21.20	1.48	79.00	7.65
	T de Student	F:3.44 P:0.2584 (NS)		F: 2.26 P: 0.4487 (NS)		F: 1.68 P: 0.6269 (NS)		F: 2.73 P: 0.3539 (NS)	
Concepción. Rene Louvel (2)	Prekínder	22.20	3.83	28.60	3.29	11.80	2.05	62.60	6.73
	Kínder	22.40	5.50	24	6.8	13.60	2.41	60	11.40
	T de Student	F: 2.06 P: 0.5008 (NS)		F: 3.43 P: 0.2602 (NS)		F: 1.38 P: 0.7620 (NS)		F: 2.87 P: 0.3316 (NS)	
Coronel Domingo Silva (3)	Prekínder	21.20	6.38	23.20	4.21	13.20	3.56	57.60	13.13
	Kínder	20	6.20	24.60	7.20	13.60	4.28	58.20	18.07
	T de Student	F: 1.06 P: 0.9583 (NS)		F: 2.93 P: 0.3231 (NS)		F: 1.87 P:0.55 79 (NS)		F: 1.90 P: 0.55 07 (NS)	
Florida Inés Enríquez Frodden. (4)	Prekínder	22.80	2.86	22.60	1.34	11	3	56.40	6.50
	Kínder	23.80	2.68	28.20	5.31	15.40	4.28	67.40	11.24
	T de Student	F: 1.14 P: 0.9027 (NS)		F: 15.6 7 P: 0.02 07 (S)		F: 2.03 P: 0.5088 (NS)		F: 2.99 P: 0.31 45 (NS)	
Hualpén. Escuela República del Perú. (5)	Prekínder	12.40	4.16	21.80	6.26	10	2.74	44.20	11.41
	Kínder	24.40	5.55	30.20	6.69	17.80	1.64	72.40	12.86
	T de Student	F: 1.78 P: 0.5901 (NS)		F: 1.14 P: 0.9018 (NS)		F: 2.78 P:0.34 62 (NS)		F: 1.27 P: 0.82 27 (NS)	
Hualqui. Escuela Manuel Amat Y Juniet. (6)	Prekínder	28.20	4.49	24.80	6.22	16.60	4.67	69.60	12.54
	Kínder	28.80	2.05	37.20	3.03	18.80	4.60	84.80	7.66
	T de Student	F: 4.81 P: 0.1574 (NS)		F: 4.21 P: 0.1930 (NS)		F:1.03 P: 0.97 91 (NS)		F: 2.68 P: 0.36 28 (NS)	
Lota. Escuela Thompson Matthews (7)	Prekínder	20.40	4.04	26.80	6.18	13.60	4.67	60.80	13.54
	Kínder	27.40	2.97	30.20	5.40	18.80	2.86	76.40	9.45
	T de Student	F: 1.85 P: 0.5651 (NS)		F: 1.31 P: 0.8009 (NS)		F: 2.66 P: 0.3666 (NS)		F: 2.05 P: 0.5036 (NS)	
Penco. Escuela Ethel Henck. (8)	Prekínder	21.40	2.30	26.40	2.97	9.67	2.89	53.60	8.76
	Kínder	26.00	2.45	31.60	6.19	14.80	4.15	72.40	11.89
	T de Student	F: 1.13 P: 0.9072 (NS)		F: 4.35 P: 0.1834 (NS)		F: 2.06 P: 0.70 40 (NS)		F: 1.84 P: 0.56 93 (NS)	
San Pedro de la Paz. Enrique Soro. (9)	Prekínder	18	6.06	17.25	1.89	9.75	2.99	45	10.80
	Kínder	20.60	3.21	20.60	2.97	11.40	2.51	52.60	4.04
	T de Student	F: 3.56 P:0.2517 (NS)		F: 2.46 P: 0.4864 (NS)		F: 1.42 P: 0.72 33 (NS)		F: 7.16 P: 0.08 75 (NS)	

Santa Juana Recaredo Viguera. (10)	PreKínder	19.75	4.99	18.75	4.27	8.25	1.50	46.75	7.89
	Kínder	15.80	4.66	22.40	2.70	12.60	3.36	50.80	6.18
	T de Student	F: 1.15 P: 0.8632 (NS)		F: 2.50 P: 0.3971 (NS)		F: 5.02 P: 0.21 59 (NS)		F: 1.63 P: 0.63 36 (NS)	
Talcahuano. Villa Independencia (11)	PreKínder	26.50	2.65	26.25	1.71	12.50	2.38	65.25	4.99
	Kínder	23	1.87	23.80	2.77	12.40	2.30	59.20	6.22
	T de Student	F: 2.00 P: 0.5128 (NS)		F: 2.64 P: 0.4512 (NS)		F: 1.07 P: 0.91 20 (NS)		F: 1.55 P: 0.74 76 (NS)	
Tome. Mariano Egaña. (12)	Pre kínder	20.80	4.92	22.60	9.84	10.60	2.97	54.00	16.12

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se indica en la Tabla N° 5, con respecto a los Resultados promedios de las sub- dimensiones de la Valoración de la Educadora de Párvulos en las áreas de Lenguaje, Lectura, Escritura y Promedio de la Escala TROLL, según Comuna, Establecimiento Educacional y curso, se puede indicar lo siguiente:

En primer lugar es importante indicar que el **Instrumento TROLL**, es la variable dependiente principal de este estudio de investigación, y corresponde a la Valoración que la realiza la Educadora de Párvulos de la Literacidad del niño, en las sub dimensiones de Lenguaje, Lectura y Escritura. Específicamente en el área del lenguaje este instrumento pretende medir la expresión oral y el desarrollo de la conciencia fonológica del niño, mientras que en la sub-dimensión lectura se abordan las capacidades del pre – escolar relacionada con la conciencia de lo impreso y principio alfabético para finalizar con la variable de escritura.

Para la **sub-dimensión lenguaje**, el puntaje más alto es posible observarlo en el nivel kínder en la Escuela de Hualqui, Manuel Amat y Juniet, obteniendo un puntaje de 28.80 puntos con una DS de 2.05 puntos, indicando que la valoración de la educadora es que en promedio los estudiantes SIEMPRE desarrollan la capacidad de lenguaje, mientras que el valor menor en

esta área se encuentra en la Escuela de Hualpén, República del Perú, donde según la Valoración que realiza la educadora indica que el promedio de los pre-escolares del nivel pre-kínder desarrolla rara vez la capacidad de lenguaje con 12.40 puntos y con una DS de 4.16.

En la **sub-dimensión Lectura**, el puntaje más alto es posible observarlo en el nivel kínder en la Escuela de Hualqui nuevamente al igual que en el caso anterior del área de Lenguaje, obteniendo un puntaje de 37.20 puntos con una DS de 3.03 puntos, indicando que la valoración de la educadora es que en promedio los estudiantes SIEMPRE desarrollan la capacidad de lectura, mientras que el valor menor en esta área se encuentra en la Escuela Enrique Soro de la comuna de San Pedro de la Paz, donde según la Valoración que realiza la educadora indica que el promedio de los pre-escolares del nivel pre-kínder desarrolla rara vez la capacidad de lectura con 17.25 puntos y con una DS de 1.89 puntos.

Por último en la **sub-dimensión Escritura**, el puntaje más alto es posible observarlo en el nivel kínder en la comuna de Chiguayante en la Escuela Balmaceda Saavedra, obteniendo un puntaje de 21.20 puntos con una DS de 1.48 puntos, indicando que la valoración de la educadora es que en promedio los estudiantes SIEMPRE desarrollan la capacidad de Escritura, mientras que el valor menor en esta área se encuentra en la Escuela de Santa Juana, Recaredo Vigueras, donde la Valoración que realiza la educadora indica que el promedio de los pre-escolares del nivel prekínder desarrolla rara vez la capacidad de escritura con 8.25 puntos y con una DS de 1.50 puntos.

El análisis general de la **Escala Troll**, indica que el puntaje mayor lo obtiene la Escuela de la comuna de Hualqui con un puntaje de 84.8 y una DS de 7.66 indicando que, la mayoría de los estudiantes, desarrollan siempre la

Literacidad Infantil, mientras que el puntaje menor lo obtiene la Escuela de Hualpén con un puntaje de 44.20 puntos con un DS de 11.41 puntos, indicando que los niños de pre- kínder rara vez desarrollan la literacidad infantil de acuerdo a la evaluación que realiza su Educadora, estos resultados se contrastarán más adelante con los puntajes reales de literacidad obtenidos por los pre-escolares, que fueron medidas con el Instrumento PAI, en el grupo tratamiento, más específicamente. Estos resultados son posibles de interpretar, como indica el autor del test, por la variable evolución o desarrollo de los niños, es decir, es esperado que los alumnos de pre- kínder obtengan puntajes inferiores de literacidad infantil en comparación con los niños de kínder. Ante esta situación de comparación entre los datos obtenidos en TROLL y PAI, surge entonces la pregunta de investigación de este estudio ¿Cómo valora la educadora de párvulos el lenguaje oral, la lectura, escritura y la literacidad emergente global del niño? Y conforme a esto, ¿Cómo influye esta valoración que hace la educadora en el desarrollo de la literacidad del mismo?, es decir, ¿Existe relación entre la valoración de la educadora y los resultados de literacidad del niño, en las áreas de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, lenguaje oral y lectoescritura?, estas preguntas de investigación se abordarán en el apartado tercero de la exposición de los resultados de esta investigación, a través de técnicas de regresión, construyendo modelos óptimos de cada una de las áreas que componen la literacidad infantil. Con respecto a la prueba de significación realizada (T de Student), es posible indicar que la mayoría de ellas resultaron con valores no significativos, a excepción de lo que ocurre, en el área de **Lectura**, de la Escuela Inés Enríquez Frodden de la comuna de Florida, que obtiene valores de la prueba F: 15.67, significativo a un nivel de error de sólo un 2%. (Pr: < 0.0207).

2. MODELOS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE. PREDICTORES DE LA VALORACION QUE REALIZA LA EDUCADORA RESPECTO DE LA LITERACIDAD DE LOS PREESCOLARES (ESCALA TROLL).

A continuación se procederá a realizar el análisis de regresión múltiple en relación a los predictores de la Valoración de la Educadora de Párvulos de la Literacidad del pre- escolar, teniendo como variables independientes, características individuales de los niños, características individuales de la educadora de Párvulos y características familiares y de contexto del establecimiento educacional.

2.1 Predictores a nivel individual, familiar, de la educadora y del contexto escolar que influyen en la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos, respecto de la Literacidad Infantil.

Tabla N° 6: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la Literacidad del pre- escolar.

Modelos: Valoración de la Educadora de Párvulos de la Literacidad del niño/a (TROLL).	SS TOTAL	SS MODELO	GL	R2	P	F	Pr> F
NULO	23411						
UN PREDICTOR							
Sexo (Femenino)		4.71488	1	0.0002	0.8919		
Curso (Kinder)		3422.76398	1	0.1462	<0.0001		
Edad profesora		748.48525	1	0.0358	0.0568		
Experiencia Profesora		2473.23919	1	0.1114	0.0006		
Experiencia en la escuela		1921.99422	1	0.0859	0.0021		
Capacitación de la Educadora.		157.44048	1	0.0067	0.3900		
Comuna		623.18847	1	0.0266	0.0856		
Puntaje de la Literacidad		1696.06449	1	0.0724	0.0041		
Educación de la madre		461.83358	1	0.0197	0.1397		
Educación del padre		17.37897	1	0.0007	0.7755		
Discapacidad de los niños		23.48628	1	0.0010	0.7402		
Total Alumnos sala		109.52384	1	0.0047	0.4736		

DOS PREDICTORES.							
Curso – Edad profesora		3730.84949	2	0.1785	<0.0001	2.52	0.1156
Curso – Experiencia de la profesora.	MO	4802.65479	2	0.2164	<0.0001	9.62	0.0025
Curso – Experiencia de la profesora en la escuela.		4031.20171	2	0.1801	<0.0001	6.39	0.0129
Curso – Puntaje de Literacidad.		3614.79511	2	0.1544	<0.0001	1.06	0.3061
TRES PREDICTORES.							
Curso-Experiencia de la Profesora – Edad de la Profesora.		4004.66936	3	0.2051	<0.0001	0.29	0.5933
Curso-Experiencia de la Profesora – Experiencia de la profesora en la Escuela.		4806.47827	3	0.2166	<0.0001	0.02	0.8830
Curso-Experiencia de la Profesora – Puntaje de Literacidad del pre-escolar.		4975.91436	3	0.2242	<0.0001	1.00	0.3206

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 7: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

Variable	GL	Coeficiente de Regresión.	Standard error.	T Value	Pr > t
Intercept	1	62.15534	2.84325	21.86	0.0001
Curso (kínder)	1	9.67116	2.64237	3.66	0.0001
Experiencia de la Profesora.	1	-0.35293	0.11379	-3.10	0.0025

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N° 6 se exhiben los resultados de la regresión múltiple realizada respecto de los predictores del modelo óptimo de la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la Literacidad emergente. En la modelización se observa como predictores significativos a nivel individual las variables Curso del niño preescolar (14,62%), Edad de la Profesora (3%), Experiencia profesional de la Profesora (11%), Experiencia de la Profesora en la escuela donde trabaja (8%) y el puntaje de Literacidad del niño obtenido en la Escala PAI (7%). Entre todos los modelos con un predictor, resultó ser más importante aquel que incluye el curso a que pertenece el niño que la profesora

evalúa. La variable curso al que el niño pertenece explica 14% de la variación total de la valoración que la profesora hace de la literacidad del niño.

Al construir modelos con dos variables, la siguiente variable que aporta un porcentaje adicional de explicación al modelo univariado es el predictor Experiencia de la Profesora, logrando este modelo bivariado una explicación total de 21.64%, esto es un 7% más de lo que explica el modelo que incluye sólo una variable. La adición de la experiencia de la profesora es una variable que agrega 7% al modelo inicial con una significación de 2.5 por mil. Conforme a la ecuación del modelo óptimo expresada en la tabla N° 7, este modelo se interpreta de la siguiente forma: Los niños que se encuentran en kínder en comparación a los de pre -kínder son valorados en literacidad por su profesora con 9.6 puntos más, siendo esta diferencia significativa al uno en diez mil ($P < 0.0001$). Con respecto al análisis de la relación de la Experiencia de la Profesora con la Valoración de la literacidad del niño hemos detectado entre ambas variables una relación inversa. Esto implica que las profesoras con menor cantidad de años de experiencia profesional, son quienes evalúan mejor la literacidad de sus alumnos preescolares. Entre las múltiples razones que pueden explicar la dirección de este hallazgo, la que nos parece más adecuada es aquella que, en primer lugar, establece que la experiencia de la profesora es obviamente función de su edad, esto es, las profesoras de menos experiencia son las más jóvenes. El paradigma de la literacidad infantil en educación inicial es un modelo teórico que proviene de los últimos quince o veinte años, por lo que, en segundo término, son las educadoras más jóvenes quienes por haber sido expuestas a un currículum profesional que comienza a integrar dicho paradigma serían más proclives a identificar los esfuerzos que hacen sus alumnos preescolares en esa dimensión.

3. PREDICTORES DE LAS DESTREZAS TOTALES DE LITERACIDAD TEMPRANA (PAI):

A continuación se desarrollan los modelos de regresión que identifican los predictores, que resultan significativos en explicar partes de la variación de la variable dependiente de este estudio “Destrezas totales de literacidad emergente de los preescolares”. A fin de construir los modelos óptimos que den cuenta del conjunto de las variables que tienen los mayores efectos significativos independientes y simultáneos sobre la mencionada variable dependiente.

3.1 Predictores de la Literacidad Infantil.

TABLA Nº 8: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

MODELOS	SS MODELO	GL	R2	P	F	Pr> F
NULO / SS TOTAL 27576						
UN PREDICTOR						
Escala TROLL (esc_troll)	3064.49148	1	0.2161	<.0001		
Edad del niño.	1883.80807	1	0.1487	0.0003		
Sexo.	432.62268	1	0.0284	0.0680		
Edad profesora.	195.31157	1	0.0150	0.2173		
Experiencia profesora.	263.66394	1	0.0194	0.1611		
Experiencia de la profesora en la escuela	792.85153	1	0.0562	0.0135		
Capacitación.	855.91326	1	0.0562	0.0097		
Lenguaje (Sub - dimensión de Esc-Troll)	761.07981	1	0.0537	0.0140		
Lectura. (Sub - dimensión de Esc-Troll)	3793.46998	1	0.2675	<.0001		
Escrito. (Sub - dimensión de Esc-Troll)	3008.78464	1	0.2137	<.0001		
Curso.	4045.03102	1	0.2657	<.0001		
Educación del padre.	82.57982	1	0.0054	0.4280		
Educación de la madre.	380.00930	1	0.0250	0.0875		
Numero de hermanos	32.21918	1	0.0024	0.6382		
Posición que ocupa entre sus hermanos.	327.78327	1	0.0253	0.1299		

DOS PREDICTORES						
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + edad del niño.	4409.97527	2	0.3480	<.0001	4.47	0.0376
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + Experiencia de la Profesora en la Escuela.	4196.65714	2	0.2976	<.0001	2.38	0.1259
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + Capacitación.	4516.75079	2	0.3185	<.0001	8.16	0.0051
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + lenguaje(Sub-dimensión de Esc-Troll)	3983.92806	2	0.2810	<.0001	2.04	0.1565
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + Escrito (Sub - dimensión de Esc-Troll)	3968.05475	2	0.2818	<.0001	1.79	0.1836
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + Curso.	5490.96804	2	0.3872	<.0001	21.29	<.0001

TRES PREDICTORES						
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) – Curso – Edad del niño.	5211.69484	3	0.4113	<.0001	1.18	0.2811
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) – Curso – Experiencia de la Profesora en la Escuela.	5867.84087	3	0.4162	<.0001	0.94	0.3333
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) – Curso – Capacitación.	6119.00532	3	0.4315	<.0001	8.41	0.0045
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) – Curso – Lenguaje (Sub - dimensión de Esc-Troll).	5686.23901	3	0.4010	<.0001	2.48	0.1180
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) – Curso – Escrito (Sub - dimensión de Esc-Troll)	5487.03087	3	0.3897	<.0001	0.00	0.9494

CUATRO PREDICTORES.						
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll)- Curso + Capacitación + edad del niño.	5703.83547	4	0.4501	<.0001	1.55	0.2164
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + Curso + Capacitación+ Experiencia de la Educadora en la Escuela.	6266.39876	4	0.4444	<.0001	0.20	0.6589
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + Curso + Capacitación + Lenguaje (Sub - dimensión de Esc-Troll).	6222.64216	4	0.4388	<.0001	1.39	0.2404
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll) + Curso + Capacitación + Escrito (Sub - dimensión de Esc-Troll)	6134.84541	4	0.4357	<.0001	0.02	0.8981

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla N° 8, presenta la modelización multivariada de regresión para los predictores de nivel micro que se han seleccionado a fin de verificar cuáles tienen efectos significativos que expliquen la relación con la variable dependiente. En primera instancia se construyen las variables dummies correspondiente para todas las variables categóricas, en este caso, el sexo, curso y capacitación. Posteriormente, se construye el modelo nulo, ejecutando una regresión de la variable dependiente “Desarrollo de las destrezas de Literacidad temprana” (PAI2), sin ningún predictor, modelo que proporciona la variación total de la variable dependiente, en este caso, un valor de SS Total equivalente a 27576 puntos.

Luego se construyen los modelos de regresión univariada, para cada una de las variables predictoras, midiendo su efecto sobre la variable dependiente. Utilizando la prueba de significación “R²”, las variables con efectos significativos son las siguientes: Puntaje total en Escala Troll (21.61%), edad del niño (14.87%), Experiencia en la escuela de la profesora (expesc) (5.62%), Educadoras que cuentan con capacitación en literacidad (5.62%), las tres sub-dimensiones de la Escala Troll, esto es, Lenguaje (5.37%), Lectura (26.75%) y Escritura (21.37%), y el curso del pre – escolar (26.75%). Entre los predictores individuales el que entrega mayor porcentaje de explicación es Lectura, que corresponde a una de las tres sub-dimensiones de la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos, resultando ser altamente significativa con un valor en la prueba de significación de <.0001, explicando 26.75% de la variación total de la variable dependiente. El modelo de una variable que explica más variación de la variable dependiente es, por tanto, el que incluye Lectura. Se constituye en la primera variable del modelo óptimo buscado.

El proceso continúa construyendo modelos bivariados, (agregando predictores a la variable Lectura, el mejor predictor en el análisis univariado). Entre los modelos observados, el que explica significativamente porcentajes de variación de la variable dependiente, corresponde al curso del niño, que junto a la valoración positiva de la educadora de la literacidad del preescolar en la dimensión lectura, explican un 38.72% de variación de las destrezas reales de literacidad temprana medidas en el niño (PAI2). Esto significa que el curso del niño (prekinder o kínder) contribuye a explicar otro 12% ($38.72-26.75=11.97\%$), con significación de $p<.0001$, En este punto es importante destacar que la variable curso, corresponde más bien a una variable-control, la cual es parte de un contexto en el cual participan los niños, es por ello que a continuación se realizara la Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción, a fin de observar las variaciones al respecto del curso en que se encuentran los pre-escolares.

Se procede a continuación a realizar la construcción del modelo de tres predictores, a partir del mejor modelo dos variables, hasta aquí identificado. El mejor modelo de tres predictores corresponde a las variables compuestas por la Valoración que realiza la educadora sobre la lectura del niño (sub-dimensión de la escala TROLL), más el curso del preescolar, agregando finalmente la variable que identifica las educadoras que cuentan con capacitación en literacidad infantil, modelo que explica un 43.15% de la variación de la literacidad temprana del niño. Al contrastar el modelo mediante regresión jerárquica se comprueba que el efecto agregado por la variable capacitación de la profesora, efectivamente agrega explicación adicional ($43.15-38.72= 4.43$) de la variable dependiente, que es significativa a un valor de $p< 0.0045$.

De esta forma se puede concluir que el modelo óptimo de determinantes de la literacidad temprana en este estudio, resultó ser el modelo de tres variables, ya que ninguno de los modelos de cuatro predictores resultó importante: no existen otras variables en el estudio que contribuyan a explicar mayor variación de la variable dependiente.

Tabla N° 9: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de las destrezas de literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

Variable	GL	Coefficiente Regresión.	Standard error.	T Value	Pr > t
Intercept	1	16.17221	3.35748	4.82	<.0001
Lectura (Sub - dimensión de Esc-Troll)	1	0.63974	0.13421	4.77	<.0001
Curso (Kínder)	1	8.03297	1.73377	4.63	<.0001
Capacitación de la Educadora en el área de Literacidad Infantil.	1	4.83526	1.66690	2.90	0.0045

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, los parámetros de regresión observados en la **Tabla N° 9**, que exhibe la Ecuación de Regresión del modelo óptimo final, seleccionado en el proceso anterior, se deben interpretar de la siguiente manera: La valoración de la literacidad del niño que hace la profesora, en la dimensión lectura de la escala TROLL está directamente relacionada con las destrezas de literacidad real, medidas en el preescolar por la escala PAI: el aumento de un punto en la Valoración que efectúa la profesora respecto de la Lectura del niño, implica el aumento de 0.64 puntos en la escala PAI que mide las destrezas reales de literacidad emergente del pre-escolar, manteniendo constante el curso a que asiste y la capacitación de las educadoras. La confianza en esta conclusión es muy elevada, con un nivel de error inferior a uno en diez mil ($p < .0001$). Con respecto al efecto de la capacitación de la educadora, (también medida a través de una variable dummie), controlando el curso y la valoración de la educadora

de la literacidad del niño en el área de lectura, las profesoras con capacitación valoran la literacidad real del niño, 4.8 puntos más alta, en promedio, que aquellas profesoras que no cuentan con capacitación en el área de la literacidad. El nivel de error asociado a esta conclusión es de 4.5 por mil ($p < 0.0045$). Como última variable predictora se interpreta la variable Curso del Preescolar, medida a través de una variable dummie. Esta indica que los niños que se encuentran en kínder en relación a los de pre-kínder tienen 8.3 puntos más en destrezas de literacidad temprana y esa diferencia es altamente significativa al 1 en 10 mil. Esta última observación se puede atribuir más bien a la edad cronológica y evolutiva de los preescolares, porque se espera que los niños de kínder tengan niveles más altos de literacidad, conforme a la etapa del ciclo vital individual en que se encuentran.



3.2 Predictores de la Conciencia Fonológica.

Tabla N° 10: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Conciencia Fonológica de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

MODELOS Conciencia Fonológica.	SS TOTAL	SS MODELO	GL	R2	P	F	Pr> F
NULO	1369.05085						
UN PREDICTOR							
Escala TROLL		32.07939	1	0.0251	0.0955		
Lenguaje (Sub-dimensión Escala TROLL)		2.09590	1	0.0016	0.6718		
Lectura (Sub-dimensión Escala TROLL)		48.23680	1	0.0377	0.0403		
Escrito (Sub-dimensión Escala TROLL)		36.36845	1	0.0290	0.0752		
Curso del niño.		103.90372	1	0.0759	0.0025		
Edad del niño.		9.63367	1	0.0113	0.3338		
Sexo del niño.		9.01302	1	0.0066	0.3824		
Edad de la Profesora.		5.17943	1	0.0044	0.5044		
Experiencia de la Profesora.		1.68999	1	0.0014	0.7035		
Experiencia de la Profesora en la Escuela.		3.11597	1	0.0026	0.6025		
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.		54.29072	1	0.0397	0.0306		
DOS PREDICTORES							
Curso – Lectura (Sub-dimensión Escala TROLL)		95.28947	2	0.0745	0.0147	1.67	0.1989
Curso – Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.		152.80182	2	0.1116	0.0011	4.62	0.0336
TRES PREDICTORES							
Curso – Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil – Lectura (Sub-dimensión Escala TROLL)		155.27728	3	0.1213	0.0029	1.08	0.3017

Fuente: Elaboración propia.

Tabla Nº 11: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Conciencia Fonológica de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

Variable	GL	Coefficiente de Regresión.	Standard error.	T Value	Pr > t
Intercept	1	8.17125	0.49038	16.66	<.0001
Curso (Kínder)	1	1.82893	0.59926	3.05	0.0028
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.	1	1.30728	0.60797	2.15	0.0336

Fuente: Elaboración propia.

En la **tabla Nº 10**, se realiza la regresión de los determinantes del desarrollo de la Conciencia Fonológica de los niños, esto es, la toma de conciencia y capacidad de manejo de fonemas y las unidades del lenguaje oral, entre otras habilidades de literacidad emergente. La variación total de la variable dependiente es de un total de SS 1369.05085 puntos.

A través del proceso de modelización multivariada de regresión para los predictores univariados, aparece como la variable curso como mejor predictor univariado explicando un 7% del modelo ($P < 0.0025$). De acuerdo a la utilización de la prueba de significación R^2 las siguientes variables con efectos significativos sobre la variable dependiente son: La Valoración que realiza la Educadora de la Lectura del preescolar ($P < 0.0403$) y las Educadoras que cuentan con capacitación en el área de literacidad temprana ($P > 0.0306$), ambas explicando un 3% adicional a la variación de la variable dependiente.

Continuando con la construcción de los dos predictores, se le suma a la explicación de la variable curso, la capacitación de las educadoras en el ámbito de la literacidad emergente sumando en conjunto una explicación de un 11.1% ($P < 0.0011$), siendo interpretado este modelo, como altamente significativo. De

esta forma se puede indicar que la nueva variable agrega un 4,1% al modelo óptimo. (11,1% - 7%). Este modelo es el modelo óptimo, ya que de acuerdo a la construcción del modelo de regresión, no existe ninguna otra variable que contribuya a explicar de forma significativa mayor variación a la variable dependiente.

Con respecto a la ecuación de regresión del modelo óptimo final, expuesto en la **tabla Nº 11**, es posible indicar que ambas variables, dan cuenta de lo siguiente: Cuando se comparan las profesoras en términos de capacitación, aquellas que se han capacitado tienen 1.30 puntos más de conciencia fonológica respecto de las sin capacitación, esa diferencia es significativa al 3% (Prueba Pr <0.0336). Con respecto al efecto del nivel curso es preciso indicar que comparando a los niños que se encuentran en pre – kínder y kínder, estos últimos tienen 1.82 puntos más que los primeros en la escala de conciencia fonológica, siendo esta diferencia altamente significativa. (Pr<0.0028), manteniendo constante la variable de capacitación de las educadoras.

3.3 Predictores de la Conciencia de lo Impreso.

Tabla N° 12: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Conciencia de lo Impreso de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

MODELO: Conciencia Impreso.	SS MODELO	GL	R2	P	F	Pr> F
NULO / SS TOTAL: 649.45763						
UN PREDICTOR						
Escala TROLL	76.35009	1	0.1228	0.0002		
Lenguaje (Sub-dimensión Escala TROLL)	18.91939	1	0.0304	0.0659		
Lectura (Sub-dimensión Escala TROLL)	109.62913	1	0.1763	0.0001		
Escrito (Sub-dimensión Escala TROLL)	62.05067	1	0.1001	0.0008		
Curso del niño.	95.00418	1	0.1463	0.0001		
Edad del niño.	46.53819	1	0.0878	0.0059		
Sexo del niño.	3.59716	1	0.0055	0.4232		
Edad de la Profesora.	2.74979	1	0.0049	0.4830		
Experiencia de la Profesora.	3.98399	1	0.0067	0.4117		
Experiencia de la Profesora en la Escuela.	9.53858	1	0.0155	0.1989		
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.	46.95127	1	0.0723	0.0032		
DOS PREDICTORES						
Lectura + Escrito. (Sub dimensiones Escala TROLL)	110.40575	2	0.1781	0.0001	0.00	0.9957
Lectura + Curso.	147.14568	2	0.2366	0.0001	8.61	0.0041
Lectura – Edad del niño.	116.92039	2	0.2206	0.0001	1.97	0.1644
Lectura – Capacitación de la Educadora en Literacidad infantil.	149.24726	2	0.2400	0.0001	9.14	0.0031
TRES PREDICTORES						
Lectura + Capacitación + Curso.	183.43548	3	0.2949	0.0001	8.42	0.0045
Lectura + Capacitación + Edad del niño.	144.80016	3	0.2732	0.0001	1.54	0.2187
Lectura + Capacitación + Escrito.	151.08279	3	0.2437	0.0001	0.02	0.8787
CUATRO PREDICTORES						
Lectura + Capacitación + Curso + Edad del niño.	154.36347	4	0.2912	0.0001	0.17	0.6776
Lectura + Capacitación + Curso + Escrito.	190.30107	4	0.3070	0.0001	0.77	0.3819

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 13: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Conciencia de lo impreso de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

Variable	GL	Coefficiente de Regresión.	Standard error.	T Value	Pr > t
Intercept	1	1.11217	0.78310	1.42	0.1584
Lectura (Sub- Dimensión Escala TROLL)	1	0.11015	0.03130	3.52	0.0006
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.	1	1.16230	0.38879	2.99	0.0035
Curso del niño (Kínder).	1	1.17341	0.40439	2.90	0.0045

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla N° 12, presenta la modelización multivariada de regresión para los predictores de la Conciencia de lo Impreso en pre-escolares, habilidad relacionada con la identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales, así como también del Conocimiento de las letras del alfabeto.

En primera instancia se construyen para todas las variables categóricas, las variables dummies correspondiente, en este caso, son las relacionadas con el sexo, curso y capacitación. Para continuar se construye el modelo nulo, ejecutando una regresión de la variable dependiente “Conciencia de lo Impreso”, que indica la variación total de la variable dependiente en este caso de un valor de SS Total: 649.45763 puntos.

A continuación se estima el modelo de regresión univariada para cada una de las variables predictoras midiendo su efecto sobre la variable dependiente. Las variables con efectos significativos de acuerdo a la prueba de significación y de acuerdo a lo entregado por la prueba “P” son las siguientes: Escala Troll (Esc_Troll), explicando un 12% del modelo (con un nivel de confianza de $P < 0.0002$), Sub-dimensión de Lectura de la escala TROLL,

explicando un 17% del modelo ($P < 0.0001$), Sub-dimensión escritura de la escala TROLL, explicando un 10% del modelo ($P < 0.0008$), en este aspecto es importante indicar que la sub-dimensión de la escala de TROLL Lenguaje no es significativa por lo que se puede indicar que la Valoración de la Educadora es un predictor importante de la Conciencia de lo Impreso, sin embargo, al desagregarla, es posible observar que los resultados se encontraban traslapados y que esta última subdimensión no es significativa, continuando con los predictores individuales la variable Curso explica un 14% del modelo ($P < 0.0001$), Edad del niño/a con un 8% de explicación ($P < 0.0059$) y como último predictor significativo la variable capacitación de la educadora en el área de la literacidad infantil explicando un 7% del modelo ($P < 0.0032$).

Entre los predictores individuales el que entrega mayor porcentaje de explicación es el predictor Valoración que Realizan las Educadoras de Párvulos en el Área de Lectura, y de acuerdo a la construcción del modelo bivariado, resulta que las variables que explican significativamente porciones adicionales al modelo univariado, corresponde al modelo compuesto por la Valoración que realiza la Educadora en el área de Lectura y Capacitación de las Educadoras, el que explica un 24% con una alta significación de un $P < 0.0031$, de acuerdo en lo observado en la prueba de hipótesis con un valor de $F = 9.14$. Al contrastar el modelo mediante regresión jerárquica se comprueba que el efecto agregado por la nueva variable, capacitación de las educadoras en el área de literacidad, explica un 7% adicional.

Continuando con la modelización de tres predictores, esta incluye la Valoración que realiza la educadora sobre la lectura del niño (*esc_troll*), más la variable capacitación de la profesora, agregando finalmente la variable curso, lo que agrega una explicación de 29.49% total. Verificando este modelo mediante prueba de hipótesis es posible dar cuenta que el efecto agregado por la variable curso efectivamente agrega explicación adicional de la variable dependiente,

esto es un 5% adicional, con un valor de la prueba de confianza de $Pr < 0.0045$. Este modelo es el modelo óptimo, ya que no existen otras variables que contribuyan a explicar mayor variación de la variable dependiente.

De acuerdo a lo expuesto en la **Tabla Nº 13, en la Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Conciencia de lo impreso** de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción, se tiene lo siguiente: Manteniendo constante los valores de las variables Capacitación y curso, es posible dar cuenta que con el aumento de un punto en la Valoración que realice la Educadora del niño con respecto a la capacidad de Lectura del preescolar, aumenta 0.11 puntos la Conciencia de lo Impreso del niño/a siendo este valor altamente significativo, con un nivel de confianza de 6 en 10mil.

En relación a la Capacitación de las Educadoras, comparando aquellas que no cuentan con formación en el área de literacidad infantil, es posible indicar que las que cuentan con capacitación proporcionan 1.16 puntos más de desarrollo de la conciencia de lo impreso a sus alumnos, siendo esta diferencia significativa ($P < 0.0035$)

Finalmente en lo que respecta a la variable curso del niño, se expone que aquellos preescolares que están en nivel kínder en comparación con los de nivel prekínder tienen 1.17 puntos más en el desarrollo de la habilidad de Conciencia de lo impreso, siendo esta diferencia significativa. ($P < 0.0045$), manteniendo constante los valores de la capacitación y de la valoración que realiza la educadora de la lectura del pre-escolar.

3.4 Predictores del Lenguaje Oral.

Tabla N° 14: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes del Lenguaje Oral de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

MODELOS Lenguaje Oral.	SS TOTAL	SS MODELO	G L	R2	P	F	Pr> F
NULO	6120.81356						
UN PREDICTOR							
Escala TROLL.		551.14934	1	0.0906	0.0013		
Edad del niño.		360.11618	1	0.0995	0.0033		
Sexo.		0.00178	1	0.0000	0.9954		
Curso del niño.		1283.75609	1	0.2097	0.0001		
Edad de la Profesora.		19.83894	1	0.0037	0.5419		
Experiencia de la Profesora.		14.69771	1	0.0032	0.5711		
Experiencia de la Profesora en la Escuela.		207.02741	1	0.0437	0.0300		
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.		57.99132	1	0.0095	0.2944		
Lenguaje (Sub-dimensión Escala TROLL)		381.03172	1	0.0627	0.0078		
Lectura (Sub-dimensión Escala TROLL)		541.53093	1	0.0891	0.0014		
Escrito (Sub-dimensión Escala TROLL)		318.61528	1	0.0525	0.0161		
DOS PREDICTORES							
Curso + Edad del niño.		656.74294	2	0.1814	0.0003	0.44	0.5112
Curso + Experiencia de la Profesora en la Escuela.		1093.21984	2	0.2306	0.0001	1.81	0.1808
Curso + Lenguaje		1449.35798	2	0.2384	0.0001	3.50	0.0641
Curso + Lectura.		1443.09719	2	0.2373	0.0001	3.35	0.0701
Curso + Escrito		1308.36334	2	0.2154	0.0001	0.06	0.8119

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 15: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes del Lenguaje Oral de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

Variable	GL	Coefficiente de Regresión.	Standard error.	T Value	Pr > t
Intercept	1	35.06897	0.84791	41.36	<.0001
Curso del niño (Kínder)	1	6.59770	1.18909	5.55	<.0001

Fuente: Elaboración propia.

La **tabla N° 14** expone la construcción de los modelos significativos de predictores del lenguaje oral de los pre-escolares, el modelo nulo de la variable dependiente es de un valor de SS Total de 6120.81356 puntos, esto es, la explicación de la variación total de la variable dependiente sin predictores.

En la construcción de variables univariadas, se calcula como variable significativa y que aporta mayor porcentaje de explicación al modelo corresponde a la variable curso, con un 20.97% siendo significativa con un valor de confianza de uno en 10 mil, la cual de acuerdo a como se exhibe en la **tabla N° 15**, expresa que los niños que se encuentran en kínder en comparación de los que se encuentran en pre-kínder tienen 6.59 puntos más en el desarrollo de su lenguaje oral. Las demás variables univariadas que aportan efectos significativos a la variable dependiente son: Escala TROLL (9%), Edad del niño (9%), Experiencia de la profesora en la escuela (4%), Valoración que realiza la educadora del lenguaje del pre-escolar (6%), de la lectura (8%) y de la escritura (5%).

En este modelo de predictores de Lenguaje Oral el modelo óptimo corresponde al de solo un predictor, tal como se indica en el párrafo anterior, ($P < 0.0013$), explicando tan solo un 9% del modelo final, no encontrándose ninguna variable que aporte mayores porcentajes significativos al modelo óptimo., de forma combinada.



3.5 Predictores de la Escritura.

Tabla N° 16: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Escritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

MODELOS	SS MODELO	G L	R2	P	F	Pr> F
NULO / SS TOTAL 3890.51695						
UN PREDICTOR						
Escala TROLL.	962.14441	1	0.2593	0.0001		
Edad del niño.	663.62551	1	0.1956	0.0001		
Sexo.	148.08842	1	0.0381	0.0342		
Curso del niño.	1023.00316	1	0.2629	0.0001		
Edad de la Profesora.	41.20854	1	0.0121	0.2682		
Experiencia de la Profesora.	60.31005	1	0.0169	0.1904		
Experiencia de la Profesora en la Escuela.	245.35067	1	0.0669	0.0069		
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.	46.62638	1	0.0120	0.2380		
Lenguaje (Sub-dimensión Escala TROLL)	286.52318	1	0.0772	0.0030		
Lectura (Sub-dimensión Escala TROLL)	1097.50809	1	0.2957	0.0001		
Escrito (Sub-dimensión Escala TROLL)	989.71007	1	0.2672	0.0001		
DOS PREDICTORES						
Lectura+ Edad del niño.	1358.26014	2	0.4003	0.0001	7.79	0.0065
Lectura + Curso.	1542.60684	2	0.4157	0.0001	22.37	0.0001
Lectura + Experiencia de la Profesora en la escuela.	1195.16170	2	0.3257	0.0001	3.20	0.0765
Lectura + Lenguaje.	1120.10079	2	0.3018	0.0001	0.95	0.3318
Lectura + Escrito.	1197.74773	2	0.3234	0.0001	4.24	0.0418
Lectura + Sexo.	1122.13951	2	0.3024	0.0001	1.04	0.3108
TRES PREDICTORES						
Lectura + Curso + Edad del niño.	1532.48598	3	0.4516	0.0001	0.27	0.6045
Lectura + Curso + Sexo.	1566.96998	3	0.4222	0.0001	1.19	0.2704
Lectura + Curso + Experiencia de la Profesora en la escuela.	1641.96924	3	0.4474	0.0001	1.50	0.2242
Lectura + Curso + Lenguaje.	1566.05073	3	0.4220	0.0001	1.18	0.2797
Lectura + Curso + Escrito.	1557.34554	3	0.4205	0.0001	0.49	0.4846

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 17: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Escritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

Variable	GL	Coficiente Regresión.	Standard error.	T Value	Pr > t
Intercept	1	7.98267	1.72728	4.62	<.0001
Valoración de la Educadora de la Lectura del niño. (Sub- dimensión Escala TROLL)	1	0.37350	0.06884	5.43	<.0001
Curso (Kínder)	1	4.22957	0.89420	4.73	<.0001

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la competencia del área de la Escritura del pre-escolar, la **tabla N° 16**, relacionada con las habilidades de escritura el propio nombre de pila, dictado de palabras simples, escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el niño. Para comenzar se da cuenta del modelo nulo de la variación total de la variable dependiente, el cual tiene un valor total de SS 3890.51695 puntos.

Esta modelización da cuenta al igual que a los modelos anteriores de las distintas áreas de literacidad infantil, que la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la Lectura de los Pre- escolares resulta ser el predictor más significativo del modelo explicando un porcentaje de un 29.71%, con una significancia de uno en 10 mil ($P < 0.0001$). Entre todos los demás predictores significativos a nivel individual se indica que la única variable que añade un porcentaje de explicación significativo al modelo, corresponde a la variable curso. Este modelo bivariado explica un 41.75%, observándose en la prueba de hipótesis que tiene un valor F: 22.37, siendo altamente significativo ($Pr < .0001$), es decir, que la variable curso aporta 12,04% mas ($41.75\% - 29,71\%$), de acuerdo a lo calculado en el modelo de regresión jerárquica.

En los modelos de tres predictores presentados en la tabla N°17, ninguno de ellos es significativo de acuerdo a los valores entregados en la prueba de hipótesis, ya que si se aceptara alguno de ellos se caería en un error mayor del 5%, de esta forma, es preciso señalar que el modelo óptimo es el de dos predictores, ya que no existen otras variables que puedan contribuir de forma significativa a explicar mayor porcentaje de la variación de la variable dependiente.

De acuerdo a los valores entregados en la **Tabla N° 17**, se exhibe la Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Escritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción, indica que controlando el nivel educacional de los niños, el aumento de un punto en la Valoración que realiza la Educadora del Lenguaje de los pre-escolares, implica un aumento de 0.37 puntos que el estudiante tenga un mejor desarrollo de la Escritura, por su parte los alumnos que se encuentran en el nivel kínder en comparación con los que se encuentran en pre-kínder tienen 4.22 puntos más en el desarrollo de la Escritura y ambas diferencias son altamente significativas ($Pr < .0001$).

3.6 Predictores de la Lectura.

Tabla N° 18: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Lectura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

MODELOS	SS TOTAL	SS MODELO	G L	R2	P	F	Pr> F
NULO	828.47458						
UN PREDICTOR							
Escala TROLL.		98.75741	1	0.1299	0.0001		
Sexo del niño.		13.92512	1	0.0168	0.1617		
Curso del niño.		136.32458	1	0.1645	0.0001		
Edad de la Profesora.		13.11829	1	0.0183	0.1727		
Experiencia de la Profesora.		26.78879	1	0.0273	0.0520		
Experiencia de la profesora en la escuela.		58.37381	1	0.0786	0.0033		
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.		46.62638	1	0.0120	0.2380		
Lenguaje (Sub- dimensión Escala TROLL)		23.65184	1	0.0311	0.0628		
Lectura (Sub- dimensión Escala TROLL)		122.03239	1	0.1606	0.0001		
Escritura (Sub- dimensión Escala TROLL)		89.96297	1	0.1191	0.0002		
DOS PREDICTORES							
Curso – Experiencia de la Profesora en la Escuela.		130.78250	2	0.1761	0.0001	5.62	0.0196
Curso + Lectura (Sub- dimensión Escala TROLL)		172.70929	2	0.2273	0.0001	12.00	0.0008
Curso + Escritura (Sub- dimensión Escala TROLL)		133.68568	2	0.1770	0.0001	5.09	0.0260
TRES PREDICTORES							
Curso + lectura + Experiencia de la Profesora en la escuela.		180.67607	3	0.2433	0.0001	3.75	0.0566
Curso + Lectura + Escritura.		169.09545	3	0.2238	0.0001	0.03	0.8538
CUATRO PREDICTORES							
Curso + Lectura + Experiencia de la Profesora en la escuela+ Escrito.		176.88973	4	0.2398	0.0001	0.18	0.6752

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 19: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Lectura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

VARIABLE	GL	COEFICIENTE REGRESION.	STANDAR ERROR.	T VALUE	Pr> t
Intercept	1	1.43989	1.02543	1.40	0.1632
Curso (kínder)	1	1.27456	0.47579	2.68	0.0086
Valoración de la Educadora de la lectura del niño. (sub-dimensión Escala TROLL)	1	0.11257	0.03705	3.04	0.0030
Experiencia de la Profesora en la Escuela.	1	-0.04427	0.02287	-1.94	0.0556

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla N° 18**, exhibe los Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Lectura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción, la cual tiene relación con las habilidades de reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común, con el apoyo de imágenes. El modelo nulo de esta regresión tiene un valor de SS Total 828.47458 puntos.

Como mejor predictor del modelo de una variable corresponde al predictor Curso, explicando un 16.45%, seguido nuevamente por la Valoración que realiza la Educadora de la Lectura del pre-escolar explicando un 16.06%, ambas con un valor altamente significativo ($P: <.0001$), luego son seguidos por los siguientes predictores significativos, los cuales explican porciones más pequeñas del modelo, los cuales son los siguientes: Valoración que realiza la Educadora de la Escritura del niño/a explicando un 11.91% y la Experiencia de la Profesora en la Escuela (expesc) con un 7.8%.

La modelización con dos predictores, da cuenta que el mejor modelo de dos que aporta un porcentaje significativo de explicación a lo ya entregado en la modelización univariada corresponde al grupo conformado por las variables Curso y Valoración que realiza la Educadora sobre la Lectura del pre-escolar con un 22.73%, la prueba de hipótesis informa que el valor agregado es significativo con un valor de $F:12.00$ y $Pr<0.0008$. De esta forma es preciso señalar que la nueva variable agrega una explicación de 6,28% del modelo final.

Continuando con la construcción del modelo óptimo, se exhibe en la misma tabla que el mejor modelo de tres predictores corresponde al siguiente: Curso + Valoración de la Educadora de la capacidad de Lectura del pre-escolar + Experiencia de la Profesora en la Escuela , explicando una porción de un 24.33%, con un valor en la prueba de hipótesis de $F: 3.75$ y $Pr<0.05$, estando al límite del valor aceptado por las Ciencias Sociales, la nueva variable aporta tan solo 1,6% de explicación al modelo.

En la construcción de cuatro variables, tal como se muestra en la tabla la nueva variable no aporta un aumento significativo para el modelo, por lo que el modelo óptimo se encuentra en la descripción de cuatro predictores tal como lo señalado en el párrafo anterior.

La **tabla Nº 19**, exhibe la Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la Lectura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción, es posible inferir lo siguiente de acuerdo a los datos reportados; Manteniendo constante la Valoración que realiza la educadora, la edad del niño y la experiencia de la educadora en la escuela, se encuentra que los niños que están en el nivel de kínder en comparación de los que se encuentran en pre-kínder tienen 1.27 puntos más de su

capacidad de Lectura y esta diferencia es significativa ($Pr < 0.0086$). Por su parte al analizar la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la Lectura del pre- escolar por cada punto que aumente esta valoración, significa 0.11 puntos más en el desarrollo de la capacidad de Lectura siendo este valor de significancia de treinta en diez mil ($Pr: 0.0030$), manteniendo el valor constante de las otras variables.

Con respecto a la Experiencia profesional de la Educadora en la Escuela, es posible dar cuenta que (manteniendo los valores de las demás variables de forma constantes), se exhibe que la relación es inversa entre el desarrollo de la lectura y la experiencia de la educadora en la escuela, es decir al aumentar la experiencia de la educadora en la escuela se muestra menor desarrollo en la capacidad de lectura del niño, en otras palabras, al aumentar en un año la experiencia de la educadora en la escuela disminuye 0.04 puntos el desarrollo de la lectura, siendo esta diferencia significativa ($Pr < 0.055$), el cual es un valor ligeramente superior al máximo nivel de error permitido en la toma de decisiones.

Esta relación inversa puede ser atribuida a un indicador generacional, mostrando de forma empírica que las educadoras más jóvenes muestran mejores resultados en el área de Lectura, lo que es atribuido de acuerdo a lo que muestran las evidencias que las profesoras más jóvenes han estado más expuestas al modelo de literacidad infantil, recibiendo mayor información al respecto y estando de esta forma más preparadas para su desarrollo profesional impactando de forma positiva en el desarrollo de la literacidad de los pre-escolares.

3.7 Predictores de la Lectoescritura.

Tabla Nº 20: Resultados finales del ajuste de modelos de regresión a los datos sobre determinantes de la Lectoescritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

MODELOS	SS MODELO	GL	R2	P	F	Pr> F
NULO / SS TOTAL : 18.789						
UN PREDICTOR						
Sexo del niño.	776.04579	1	0.0413	0.0273		
Curso del niño.	5223.97199	1	0.2780	0.0001		
Edad de la Profesora.	119.81520	1	0.0074	0.3883		
Experiencia de la Profesora.	446.50212	1	0.0264	0.1009		
Experiencia de la Profesora en la Escuela.	1244.11581	1	0.0711	0.0053		
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.	932.01312	1	0.0496	0.0153		
Lenguaje (Sub- dimensión Escala TROLL)	1585.36707	1	0.0888	0.0014		
Lectura (Sub- dimensión Escala TROLL)	6460.67631	1	0.3619	0.0001		
Escritura. (Sub- dimensión Escala TROLL)	4772.10141	1	0.2684	0.0001		
DOS PREDICTORES						
Lectura + Sexo del niño.	6544.65101	2	0.3666	<.0001	0.81	0.3703
Lectura + Curso del niño.	8366.58712	2	0.4687	<.0001	21.90	0.0001
Lectura + Experiencia de la Profesora en la Escuela.	6511.81269	2	0.3719	<.0001	3.40	0.0679
Lectura + Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.	7134.42509	2	0.3996	<.0001	6.85	0.0101
Lectura + Lenguaje	6633.17155	2	0.3716	<.0001	1.68	0.1982
Lectura + Escrito	6616.44710	2	0.3721	<.0001	1.73	0.1914
TRES PREDICTORES.						
Lectura + Curso + Sexo del niño.	8449.53716	3	0.4733	<.0001	0.95	0.3312
Lectura + Curso+ Experiencia de la Profesora en la Escuela.	8263.70185	3	0.4720	<.0001	1.72	0.1931
Lectura + Curso+ Capacitación de la Educadora en Literacidad infantil.	8943.14374	3	0.4871	<.0001	6.99	0.0094
Lectura + Curso+ Lenguaje.	8543.93879	3	0.4786	<.0001	2.06	0.1543
Lectura + Curso+ Escritura.	8315.09726	3	0.4676	<.0001	0.01	0.9229
CUATRO PREDICTORES.						
Lectura + Curso+ Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil + Sexo del niño.	8986.76665	4	0.5034	<.0001	0.53	0.4697
Lectura + Curso+ Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil+ Experiencia de la Educadora en la Escuela.	8693.17950	4	0.4965	<.0001	0.62	0.4324
Lectura + Curso+ Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil + Lenguaje.	9036.87600	4	0.5062	<.0001	1.14	0.2885
Lectura + Curso+ Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil + Escritura.	8900.59216	4	0.5005	<.0001	0.01	0.9403

Tabla N° 21: Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la lectoescritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.

Variable	GL	Coefficiente de Regresión.	Standard error.	T Value	Pr > t
Intercept	1	-0.85355	3.52963	-0.24	0.8094
Valoración de la Educadora de la Lectura del niño (Sub-dimensión Escala TROLL)	1	0.90233	0.14109	6.40	0.0001
Curso (Kínder)	1	8.53485	1.82267	4.68	0.0001
Capacitación de la Educadora en Literacidad Infantil.	1	4.63285	1.75237	2.64	0.0094

Fuente: Elaboración propia.

Como último modelo de regresión se exhibe en la **tabla N° 20**, corresponde a la lectoescritura como un puntaje global de ambas áreas de la literacidad infantil.

En este sentido se indica en primer lugar los predictores que tienen un mayor porcentaje de explicación del modelo, siendo el que mayor aporta nuevamente es la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la Lectura del pre- escolar con un 36.19% con una significancia de uno en 10 mil, seguida por los siguientes predictores significativos: Curso 27.80%, Valoración que realiza la educadora de la escritura del niño 26.84%, Valoración que realiza la educadora del lenguaje del niño 8%, Experiencia de la Profesora en la Escuela 7%, Sexo del pre-escolar con un 4% y la Capacitación de la Educadora 4%.

En la construcción del modelo de dos predictores, la variable curso, aporta un porcentaje significativo a la Variable Valoración de la educadora a la Lectura del pre- escolar. En conjunto explican un 46.87%. Al realizar la prueba de hipótesis indica que estos datos son significativos y que por tanto, el porcentaje que agrega la nueva variable (10,68%) se puede considerar como válido, de acuerdo a los siguientes valores de las pruebas: $F=21.90$ y $Pr<0.0001$.

Continuando con la incorporación de una tercera variable al modelo antes mencionado se incorpora la variable Capacitación de la Educadora explicando un 48.71% del modelo de predictores de la Lectoescritura de los pre-escolares, entregando los valores de la prueba de hipótesis $F=6.990$ y $Pr >0.0094$, siendo significativa la explicación, siendo el modelo óptimo de esta modelización, indicando que la nueva variable agrega un 1,84% de explicación a la variación de la variable dependiente, siendo la ultima variable que contribuye a explicar la variación de la variable dependiente.

La **Tabla Nº 21**, exhibe los datos de la Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la lectoescritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción, los cuales indican lo siguiente: En primer lugar, la Valoración que realiza la educadora de la Lectura del niño, manteniendo las demás variables constantes, da cuenta que el aumento de un punto de esta valoración significa el aumento de 0.90 puntos del puntaje que obtiene el pre-escolar en el área de la lectoescritura, siendo este aumento altamente significativo ($Pr<0.0001$). Con respecto a la variable Curso del preescolar, se exhibe que de acuerdo a la comparación de los niños que se encuentran en kínder con respecto a los de pre-kínder los primeros tienen 8.53 puntos más en la habilidad de lectoescritura de acuerdo al valor que se encuentra en el coeficiente de regresión siendo este

valor significativo ($Pr < 0.0001$), manteniendo los demás predictores de forma constante. Para continuar con la ecuación de regresión del modelo óptimo final la variable Capacitación de la Educadora indica que al comparar las educadoras que cuentan con capacitación en el área de literacidad infantil sus alumnos tienen 4.63 puntos más en lectoescritura que aquellos que cuentan con educadoras que no tienen capacitación, siendo esta diferencia significativa ($Pr < 0.0094$).



Capítulo 6: Discusión de los resultados.

En esta sección se dan a conocer las respuestas a las preguntas de investigación propuestas en esta investigación, confirmando o rechazando las hipótesis planteadas, de acuerdo a los resultados expuestos en la sección anterior y conforme a lo que indica la literatura nacional e internacional al respecto.

La Hipótesis General, de este estudio plantea que “A mayor valoración de la educadora de párvulos respecto de la literacidad de su alumno preescolar -como esta es medida en la escala TROLL- mayor desarrollo de la literacidad real del niño, como esta se mide en la escala PAI”, que se desagrega en las siguientes Sub Hipótesis: “A mayor expectativa de la educadora de párvulos del rendimiento del niño en cada una de las dimensiones de literacidad medidas en este estudio, mayor desarrollo real del lenguaje oral, de la Escritura, de la lectura, de la conciencia fonológica y de la conciencia de lo impreso del pre-escolar”. Ellas son respuestas a las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo valora la educadora de párvulos el lenguaje oral, la lectura, escritura y la literacidad emergente global del niño?, ¿Cómo influye esta valoración en el desarrollo de la literacidad del mismo?, ¿Existe relación entre la valoración de la educadora y los resultados de literacidad del niño en las áreas de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso y lenguaje oral?. Todas estas preguntas de investigación fueron respondidas de forma positivas de acuerdo a los resultados obtenidos con la muestra analizada, a excepción de la Conciencia Fonológica y del Lenguaje Oral del niño.

De esta forma y de acuerdo a los hallazgos encontrados, La Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la literacidad del niño está fuertemente correlacionada en cada una de las áreas de desarrollo real de la literacidad emergente, evidenciándose en los modelos de regresión, que la Escala Troll, que mide la Valoración que realiza la Educadora de la Literacidad del preescolar, como predictor de la Literacidad emergente del niño, explica más de un 20% de la variación de la literacidad real del niño y en el caso de la Conciencia de lo Impreso un 12%, Escritura un 25%, Lectura 12.99% y de la Lectoescritura un 29.9%, siendo en todos los casos altamente significativas. Todos estos resultados son consistentes con lo que se indica en la literatura internacional, evidenciando que es el docente, el representante de la comunidad adulta al interior del aula, quien “representa” el mundo de los adultos ante los ojos infantiles, quien potencia el desempeño, sueños e imaginarios de sus estudiantes, para lo que son fundamentales las expectativas que el profesor/a deposita en ellas y ellos. En consecuencia, se habla de efecto Pigmalión al hacer referencia a aquellas consecuencias producto de nuestra propia expectativa, que luego cobran realidad por sí mismas, y se encuentran en el mundo externo como surgidas independientemente de nuestras creencias. Pero si las creencias hubieron sido otras, no cobrarían realidad. (Parsons 1990, Adonis et al, 2009 , Cosacov, 2007).

De acuerdo a lo anteriormente planteado, es posible afirmar que este estudio de investigación, encontró importantes hallazgos que vienen a confirmar lo indicado por el Efecto Pigmalión, Efecto Mateo y/o la Profecía de Auto cumplimiento, es decir, que existe una relación entre lo denominado expectativa-comportamiento, dicho de otro modo, la expectativa que tiene la

Educadora impacta de forma directa al comportamiento y rendimiento académico del alumno, esto es en sus puntajes de literacidad emergente.

Ortega (2006) plantea que el efecto Pigmalión es más manifiesto cuanto más joven es el estudiante, debido al proceso de cristalización que sufre todo individuo a medida que va cumpliendo años. La imagen de sí mismo, las pautas de conducta y el mundo inconsciente, que en parte es el motor de los actos conscientes, son maleables y se enseñan con más efectividad durante la socialización primaria y los primeros años escolares. De acuerdo a lo que menciona este autor es fundamental dar cuenta de los hallazgos encontrados en esta investigación que exhiben la relación entre la valoración de la educadora y el desarrollo del pre-escolar en su literacidad emergente, dando cuenta que a través de esta primera medición utilizada en Chile de la escala TROLL, se reflejaría el impacto desde la primera infancia del Efecto Pigmalión. Los resultados indican en cada uno de los subcomponentes de la literacidad emergente y en cada uno de los niveles o cursos estudiados, prekínder y kínder, la expectativa de la profesora de la literacidad del preescolar, impulsa positiva y significativamente, el valor de la literacidad real. Además, los alumnos que se encuentran en kínder en comparación de los de pre-kínder obtienen mayores resultados significativos en cada una de las áreas de literacidad.

Baños (2010) da cuenta de la existencia de un efecto Pigmalión positivo y otro negativo, que hacen referencia a las expectativas y acciones que motivan positivamente a los estudiantes, o bien aquellas bajas expectativas y prácticas docentes que desestimulan el proceso de aprendizaje de los otros estudiantes, respectivamente. Conforme a lo que plantea Baños, es posible precisar que en este estudio sólo se refleja la existencia de un efecto

Pigmali3n positivo, no observándose resultados del Efecto Golem (Efecto Pigmalion negativo) que se refiere al proceso por el que la baja expectativa generada sobre un individuo conduce a un descenso en su rendimiento o desempe1o acad3mico (Babad, Inbar y Rosenthal (1982).

Dependerá de los docentes y su capacidad y habilidad para producir transformaciones en los estudiantes, el que puedan ser calificados de Pigmaliones positivos o negativos, acorde a su comportamiento en el aula y a las expectativas que depositan en cada uno de los ni1os y ni1as. Desde este punto de vista, en las pruebas de hip3tesis realizadas en cada uno de los modelos la valoraci3n de la Educadora de Párvulos fundamentalmente en el área de la Lectura, aumenta los puntajes que tiene el pre-escolar en las áreas de literacidad emergente como concepto global en un 0.63 puntos, en la conciencia fonol3gica en 0.11 puntos, en el desarrollo de la escritura en 0.37 puntos, en el área de la lectura en 0.11 puntos y finalmente en la lectoescritura en 0.90 puntos, siendo todos estos incrementos altamente significativos de acuerdo a las pruebas estadísticas aplicadas, con un porcentaje de error inferior al 5%.

De esta forma los predictores que más influyen en el desarrollo de la Literacidad del ni1o están relacionados no tan sólo con La Valoraci3n que realiza la Educadora fundamentalmente en el área de la Lectura del ni1o, respondiendo de forma acertada al efecto Pigmali3n, sino que también se realiza un aporte importante a esta investigaci3n incorporando el nivel educacional en que se encuentra respondiendo más bien al ciclo vital individual en que se encuentra el pre-escolar y la diferencia significativa entre las educadoras que cuentan con capacidad en el área de la literacidad, evidenciando a trav3s de los datos diferencias significativas con aquellas

que no cuentan con formación posterior al grado académico. Se observa en los modelos óptimos de Literacidad Emergente que existe un aumento de 4.8 puntos más en el desarrollo de la literacidad real emergente de los preescolares que cuentan con educadoras capacitadas en esta área, lo mismo ocurre con el área de la conciencia fonológica donde existe un aumento significativo de 1.16 puntos más en esta habilidad, así como también en el desarrollo de la lectoescritura de los niños aumentando 4.63 puntos en comparación con aquellos niños que no cuentan con Educadoras de Párvulos capacitadas en Literacidad infantil. Estos resultados son convergentes con lo indicado en la literatura internacional la que indica que estudios recientes han demostrado que tanto el nivel educativo general (por ejemplo, el número de años de educación) y la formación especializada del educador son a la vez significativa y fuertes predictores de interacciones cuidador-niño sensibles y estimulantes y valoraciones globales de calidad (Ghazvini y Mullis, 2002, En Fukkink y Lont, 2007). Visto desde esta perspectiva, no es de extrañar que la educación y la capacitación de los educadores aparecieron como mejores predictores, que la edad del educador y experiencia laboral del mismo, (Clarke-Stewart et al., 2002) (Burchinal et al, 2002a;. Clarke-Stewart et al., 2002; Honig y Hirallal, 1998; Howes et al., 1992; Phillipson et al., 1997; Snider y Fu, 1990), u otras características relacionadas con el educador en estudios de correlación. (En Fukkink y Lont, 2007).

Estas últimas interpretaciones realizadas por distintos autores se confirman con los hallazgo expuestos anteriormente, donde los predictores edad y experiencia profesional de la educadora, tanto fuera, como dentro de la escuela, no resultaron ser predictores significativos del desarrollo de la

literacidad del preescolar, resultando ser predictores importantes, como se indica anteriormente, sólo la capacitación y formación en literacidad infantil.

Pese a lo anterior, cuando se realiza la modelización de los predictores de la Valoración que realiza la profesora de la Literacidad del niño, la experiencia que tiene la Educadora de Párvulos resulta ser significativa, con una dirección de relación inversa, esto es, a mayor edad de las profesoras, éstas valoran de forma más negativa la Literacidad del pre-escolar. Esto se puede relacionar con las nuevas Bases Curriculares profesionalizantes de las Educadoras de Párvulo (Centro de Estudios, MINEDUC, 2002) y que coinciden con el desarrollo del concepto de Literacidad infantil, de esta forma se puede asociar que las Educadoras con menos años de trayectoria se encontrarían más familiarizadas con estos nuevos conceptos influyendo de forma positiva en la valoración que estas hagan de la literacidad del pre-escolar.

Estas bases curriculares, promovieron el fortalecimiento docente en base a una serie de estrategias de las Escuelas de Educación Parvularia de distintas Universidades del país, las cuales asumen el perfeccionamiento en cuanto a estos nuevos lineamientos técnicos en convenio con el Ministerio de Educación y fortaleciendo las áreas de la lectoescritura como prioridad. (Centro de Estudios, MINEDUC 2005).

Diversos autores plantean que los niños que asisten a los centros de educación con educadores más capacitados tienen niveles más altos de habilidades de literacidad (Burchinal et al, 2002a;. Clarke-Stewart et al., 2002; NICHD ECCRN de 1999, 2002b), así como de competencia social (NICHD ECCRN, 2002b), y preparación escolar general (NICHD ECCRN, 1999), que los niños de otros centros (En Fukkink y Lont, 2007).

Los hallazgos de Rodhess y Hennessy (2000) muestran de manera convincente que los cuidadores en su estudio fueron capaces de intensificar el desarrollo de los niños después del entrenamiento, de la misma forma los resultados en un estudio realizado por Girolametto et al. (2003) muestran un dramático aumento en la producción del lenguaje de los niños, luego de someter a los educadores a una capacitación. Los tamaños del efecto para las diferentes medidas (por ejemplo, el número de palabras diferentes, expresiones de varias palabras y expresiones pares dirigido durante la lectura y el juego) son todos positivos y normal en más de una desviación estándar ($d = 1,25$, S.D. = 0,56).

LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Las principales limitaciones de este estudio está relacionada con la medida del Instrumento TROLL la que sólo se realizó con las Educadoras que participaron en el tratamiento, no teniendo un grupo control y/o grupos contrafácticos, que posibilitara atribuir, con mayor certeza, los resultados encontrados al denominado efecto Pigmalión, en la investigación educacional. La razón por la que surge la duda si los hallazgos encontrados en relación al aumento de la literacidad infantil conforme a la valoración que realiza la educadora corresponde al denominado *efecto pigmalión* tiene fundamentalmente que ver con la poca distancia temporal entre la expectativa medida (TROLL) y la literacidad observada (PAI). La maduración de sólo un par de meses que se da en este estudio no puede fundamentar una conclusión definitiva. Sin embargo, permite detectar una situación teórica con bastante controversia en la investigación educacional que

debería ser ratificada en futuros estudios longitudinales en los niños medidos en esta investigación.

En la misma línea indicada en el párrafo anterior, a raíz de que no existe un seguimiento a través del tiempo de los resultados académicos de la muestra analizada, es preciso limitar este estudio e interrogarse sobre si el efecto capturado por TROLL, es efecto pigmalión o una validación predictiva de la escala antes mencionada.

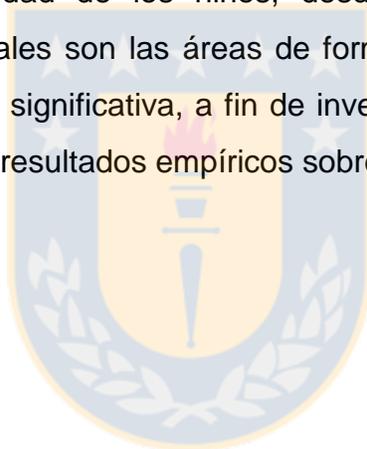
SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto se derivan algunas sugerencias para futuras investigaciones relacionadas con la temáticas tratadas, entre ellas se encuentran las siguientes: Es importante indagar con estudios de corte longitudinal comparativo respecto de los avances obtenidos de forma académica en la etapa escolar, media y universitaria respecto a los valores de literacidad obtenidos en la etapa preescolar con los tratamientos e intervenciones realizadas, tanto en su evolución académica, como de realizar seguimiento del Efecto Pigmalión a fin de dar cuenta y documentar empíricamente si la valoración del docente en las diferentes etapas en la vida del estudiante sigue siendo un determinante y/o predictor significativo en el desarrollo de su literacidad y escolaridad.

Como segunda línea investigativa surge de la necesidad de indagar en el impacto que tiene desde la política pública de nuestro país el hecho de que los niños asistan o no a un centro preescolar fundamentalmente en la distinción si cursan o no el nivel pre-kínder y cuál es el impacto de esta situación como facilitador de las habilidades de lenguaje y lectoescritura y

compararlos desde la mirada pública y privada. Es de conocimiento público que actualmente la enseñanza escolar y media privada obtiene mejores resultados en pruebas nacionales e internacionales estandarizadas, desde este punto de vista sería importante indagar respecto de la efectividad de los preescolares municipales a fin de observar su efectividad en comparación con los centros preescolares privados, mediante un estudio comparativo en esta materia.

Como otro punto importante es profundizar sobre la importancia de la Capacitación de las Educadoras de Párvulos como una facilitador y predictor de una mejor literacidad de los niños, desde este punto de vista es importante indagar cuales son las áreas de formación post-profesional que influyen de forma más significativa, a fin de invertir recursos fiscales en pro de esta formación con resultados empíricos sobre la materia.

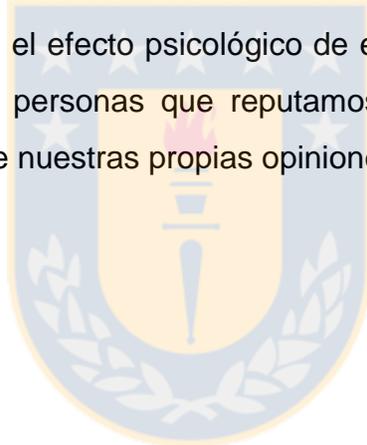


CONCLUSIONES.

Continuamente, el ser humano está sometido a una gran cantidad de opiniones, expectativas y creencias provenientes tanto de las personas que nos rodean como de nosotros mismos. Las expectativas son un importante motor del comportamiento humano y, como tal, marcan la dirección y los caminos que seguimos en muchas facetas de nuestra vida, de acuerdo a esto el presente estudio determinó los predictores de la Literacidad emergentes de los 117 pre-escolares de Escuelas públicas de la Provincia de Concepción, teniendo como principal hipótesis que la Valoración que realiza la educadora de párvulos resulta ser una variable importante como precursor de la literacidad, encontrándose resultados positivos al respecto a través de técnicas estadísticas de regresión múltiple y análisis multiniveles, respondiendo a través de esta investigación al Efecto Pigmalión, denominado también Efecto Mateo o Profecía de Autocumplimiento, haciendo referencia que las expectativas que tenga la Educadora sobre un niño confluye, en un menor o mayor grado, en el nivel de desarrollo de la literacidad que alcanzará el preescolar (si esta valoración es positiva o negativa tendrá la misma dirección en el desarrollo de su literacidad) en cada uno de sus sub-componentes, es decir, conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, del lenguaje oral y de la lectoescritura. Esto se realizó a través de los instrumentos TROLL y PAI los que miden la Valoración que realiza la Educadora y el puntaje que obtuvo el preescolar en Literacidad, respectivamente.

Los principales hallazgos encontrados están relacionados con lo siguiente: La Valoración que realiza la Educadora de Párvulos de la lectura y en segundo lugar de la escritura del pre-escolar resulta ser fundamental para el desarrollo de su literacidad. Paralelo a lo anterior en cada uno de los modelos óptimos desarrollados aparece como predictor importante la diferencia comparativa entre aquellas educadoras de párvulos que cuentan con formación profesional en el área de literacidad infantil. Esta última información resulta ser fundamental para el análisis de inversión pública en la evaluación de la implementación de políticas públicas que promuevan la capacitación de sus educadoras a fin de mejorar los indicadores de la literacidad emergente. En la literatura nacional se advierte que la inversión de un dólar en educación inicial produce un retorno-país de 8.6 dólares, la inversión en el nivel de párvulos genera impacto en la equidad social, ayudando a cerrar las diferencias de origen en el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social (MINEDUC, 2006). Desde este punto de vista el impacto que tiene esta información en la generación de política social puede ser fundamental, ya que de forma empírica en esta investigación se ha encontrado que la capacitación de las educadoras influye tanto en la forma de Valorar la literacidad del preescolar como en la transferencia de conocimientos y de técnicas apropiadas para el desarrollo eficiente de esas habilidades. Si la educadora está capacitada para reconocer, estimular y valorar el buen nivel de literacidad temprana de su alumno/a preescolar, la expectativa que desarrolla acerca de esos estudiantes, en forma segura, los conducirá a elevados niveles de literacidad real en las escuelas (efecto Pigmalión). El mecanismo que explica este efecto, aunque poco claro en términos causales, es lo que está implícito en buena medida en la profecía del auto-cumplimiento (lo que se percibe como real tiende a transformarse en real), en el efecto Mateo (al que tiene le será dado aún más, al que no tiene o tiene poco, aún eso le será quitado).

En resumen, es preciso concluir que la Valoración que realiza la Educadora de Párvulos resultó ser un predictor fundamental del desarrollo de la Literacidad del pre-escolar, siendo este aporte significativo de acuerdo a las pruebas estadísticas aplicadas. De esta forma, y conforme a lo que se da cuenta en la literatura, los seres humanos generamos y somos objeto de expectativas. Partiendo de un enfoque conductista-motivacional se ha constatado la efectividad y eficacia que tienen las expectativas propias y sobre terceros en el comportamiento de los individuos. Otros sesgos cognitivos inherentes al ser humano como el de acentuación social, hacen más evidente, si cabe, el efecto psicológico de estos procesos dado que las opiniones que tengan personas que reputamos de referencia pueden ser más trascendentes que nuestras propias opiniones. (Castillo 2014).



Bibliografía

Adonis L., Antúnez D., Muñoz E. y Negrete N. (2009). *Liderazgo de la educadora de párvulo, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia*. (Tesis para optar al título profesional de Educadora de Párvulos) Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago, Chile.

Arancibia V. y Maltes S. (1989) *Un modelo explicativo del rendimiento escolar*. Revista de tecnología educativa, vol. xi, nº 2, pp. 113 – 131, Santiago, Chile.

Babad, E., Inbar J., Rosenthal R. (1982). *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*. Journal of Educational Psychology.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Baños I. (2010). *El efecto Pygmalión en el aula*. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMA_CULADA_BANOS_GIL_01.pdf.

BASES CURRICULARES DE LA EDUCACION PARVULARIA. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2002).

Booth, K., Croll, J. H., Davis, M., Lewis, G. F., Stock, L., & Wise, T. (2007). Early language and literacy as social practice: Engaging families, children and preschool staff in a low income Australian community. In *Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference, Singapore*.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. En D. Shaffer, Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. (5a. ed.) México: Thompson.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (Vol. 1979). Barcelona: Paidós.

Burns RB. (1990). *El Autoconcepto: Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ediciones Ega. Bilbao. España. pp 355.

Brophy, JE y Good, TL. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York, Estados Unidos. Holt, Rinehart and Wiston.

Bucarey, A., Urzúa S., & Ugarte G., (2014) "El efecto de la educación preescolar en Chile".

Castillo Echevarría, R. (2014). El efecto Pigmalión, ¿Hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tienen de nosotros?. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Pontificia de Madrid.

Cosacov, E. (2007) *Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología*, Córdoba, Argentina, Edit. Brujas.

Centro de Estudios MINEDUC (2005), (2006), "Construyendo el futuro de niños y niñas", Santiago de Chile.

Centro de Estudios MINEDUC (2012). Serie evidencias: evaluación docente y resultados de aprendizaje: ¿Qué nos dice la evidencia?. Santiago de Chile.

Centro de estudios MINEDUC (2012). Realidad educativa en Chile: ¿Qué aprendemos de la encuesta CASEN 2011?

Centro de estudios MINEDUC, N° 26, (2015). Serie evidencias: Nueva evidencia sobre el impacto de la educación parvularia, Gobierno de Chile.

Cunningham, AF, & Stanovich, KE. (1998). *Early reading acquisition and its relation to reading experiences and ability 10 years later*. *Developmental psychology*, 33, 934-945.

Cunningham, D. D. (2008). *Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing*. *Literacy*, Missouri State University. *Teaching and Learning*, 12(2), 19.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.

Dickinson, D. K., McCabe, A., & Sprague, K. (2003). Teacher rating of oral language and literacy (TROLL): Individualizing early literacy instruction with a standards-based rating tool. *The Reading Teacher*, 56(6), 554-564.

Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early childhood research quarterly*, 22(3), 294-311.

Germain, C. B., & Gitterman, A. (1986). Ecological social work research in the United States. *Brennpunkta Sozialer Arbeit*, 60-76.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311.

Good, T.L (1980). "Classroom expectations: Teacher – pupils interactions". En JM Mc Millan (Ed). *The social psychology of school learning* (72-122). Nueva York: Academic Press.

Harwood, R. L., Miller, J. G., & Irizarry, N. L. (1995). Culture and human development: A Guilford series. *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York: Guilford Press.

Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31.

Idea País, Educación inicial en Chile, Informe Educación para Todos, (2013).

Iturrizaga, I. M., & Chalco, E. F. (2012) Expectativas hacia el rendimiento escolar en profesores de educación primaria de la provincia de Arequipa: Una aproximación al estudio del Efecto Pigmalión. Perú. Revista de investigación Ulasalle, número 1, 2012 (15-29)

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596.

Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488-501.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*, 55-106.

Lonigan, CJ, Schatschneider, C, & Westberg, L.(2008). Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. In *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 107-151). Washington, DC: National Institute for Literacy.

Kash, M. M. (1976). *Teacher Behavior and Pupil Self-Concept*. The University of Texas. Ed. 124540.

Machargo, J. S. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: Teoría y práctica*. Ed. Escuela Española, España.

Mascareño, A. (2015). *La imposibilidad de la igualdad por la vía educativa*. Asuntos Públicos 513.

Mathiesen, M.E., Herrera, M.O., Merino, J.M. y M.I. Recart, "Efectos Longitudinales de la Calidad de los Ambientes Educativos Preescolares Sobre

el Desempeño del Niño en Primer Ciclo Básico", Boletín de Investigación Educativa 19(1), 119-134 (2004)

Max S Echeverría W., Herrera, M. O., & Segure, J. T. (2002). *TEVI-R: test de vocabulario en imágenes*. Universidad de Concepción, Chile.

Merino JM, (2013). Proyecto Fondecyt N° 1130408, "Macro y micro efectos de un programa de desarrollo profesional focalizado en destrezas de literacidad temprana". Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Chile.

Merton, R. K., & Lazarsfeld, P. (1967). La Sociología del conocimiento y las comunicaciones para las masas. *Merton, RK Teoría y estructuras sociales*. México.

Ortega, J. (2006). Bajo rendimiento escolar. Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento. Madrid. Edit. Incipit.

Owen R. Language development. Boston, MA: Pearson; 2008.

Parsons, T. (1990) El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. Educación y Sociedad.

Reschly, AL. (2010): Lectura y finalización de la escuela: conexiones críticas y efectos mateo. Lectura y escritura trimestral: la superación de dificultades de aprendizaje, 26 (1), 67-90.

Rhodes, S., & Hennessy, E. (2000). The effects of specialized training on caregivers and children in early-years settings: An evaluation of the foundation course in playgroup practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 559-576.

Rodríguez, J. J. (2009). El efecto Mateo: un concepto psicológico. *Papeles del psicólogo*, 30(2), 145-154.

Rodríguez, M. T. V., & de Pedro, A. I. I. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 83. España.

Rojas LA. & Redondo J. (2005). "Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico", (Tesis para optar al grado de Magister en Educación, con mención en currículo y comunidad educativa). Universidad de Chile.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, by Robert Rosenthal, Lenore Jacobson. Rinehart and Winston.

Rosenthal, R. (1974). On the Social Psychology of the Self. fulfilling Prophecy: Further Evidence for Pygmalion Effects and their Mediating Mechanisms. NY MSS.

Seeman, E. (2008). Implementation of Music Activities to Increase Language Skills in the At-Risk Early Childhood Population. Saint Xavier University EEUU.

Shaw, G. B. (1913) Pigmali3n. Edici3n on-line. <http://inabima.gob.do/descargas/bibliotecaFAIL/Autores%20Extranjeros/S/Shaw,%20Bernard/Shaw,%20George%20Bernard%20-%20Pigmalion.pdf>. Acceso: noviembre 2013.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2010). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. *Journal of school psychology, 49*(3), 361-383.

Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (2002). Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit, Research Edition [with] User's Guide.

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, 273-285.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: Reading and writing. *Norwood, NJ: Ablex*.

Tietze, W., & Cryer, D. (1999). Current trends in European early child care and education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563(1), 175-193.

Villalón, M & Rolla, A.(2000). Prueba de Alfabetización Inicial (PAI). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base: Why, how, for whom?. *Review of Educational Research*, 63(3), 249- 294.

Weiner, Bernard (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, 11-29.

Zalaquett Palacios, M. D. P. (2013). Aprendizaje y desarrollo infantil Mapuche Estudio descriptivo acerca de la percepción de educadoras de párvulo, que trabajan en contextos interculturales, sobre el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas mapuche entre 3 y 5 años que asisten a educación inicial. (Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile).

ANEXO

N° 1: Instrumentos medicionales:

Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL) Evaluación del docente respecto al lenguaje oral y alfabetización (TROLL). (dickinson et al. 2003)

USO DEL LENGUAJE

1. ¿Cómo describiría la disposición del niño(a) para **iniciar una conversación** con adultos y compañeros y, continuar tratando de comunicarse, aun cuando él o ella no sean entendidos en el primer intento?

Seleccione la alternativa (ponga un círculo en el número o una X en el casillero) que mejor describe lo que el niño hace para ser entendido por otros.

El niño casi nunca comienza una conversación con sus compañeros o con el profesor y si no tiene éxito al principio nunca sigue intentándolo.	El niño comienza a veces a conversar, sea con los compañeros o con el profesor. Cuando los esfuerzos iniciales fracasan, se da por vencido rápidamente.	El niño comienza conversaciones con sus compañeros o con los profesores. Cuando los esfuerzos iniciales fracasan, a veces sigue intentándolo.	El niño comienza conversaciones con sus compañeros o profesores. Si los esfuerzos iniciales fallan, sigue trabajando duro hasta ser entendido.
1	2	3	4

2. **¿Comunica el niño(a) sus experiencias personales** de una manera clara y lógica? .Asigne la puntuación que mejor describe al niño cuando él o ella está tratando de contarle a un adulto acerca de los eventos que ocurrieron en su hogar (o en algún otro lugar), cuando el adulto no estaba presente.

<p>El niño es muy incierto, expresa muy pocas palabras, requiere que se le hagan preguntas y tiene dificultades para responderlas.</p>	<p>El niño ofrece alguna información, pero no la necesaria para entender realmente el evento. (Por ejemplo, dónde o cuándo ocurrió, quién estaba presente, la secuencia de lo sucedido).</p>	<p>El niño ofrece información y a veces incluye lo necesario para entender el evento por completo.</p>	<p>El niño ofrece libremente información y comenta las experiencias de una manera que es casi siempre completa, secuenciada y comprensible</p>
1	2	3	4

3. **¿Cómo describiría el modo en que el niño(a) hace preguntas sobre temas que le interesan** (por ejemplo, por qué las cosas suceden, por qué las personas actúan como lo hacen)? Asigne la puntuación a la alternativa que mejor describa el modo que el niño(a) utiliza para mostrar curiosidad mediante preguntas a adultos.

A su entender, el niño nunca hace preguntas a un adulto , que refleje curiosidad acerca de por qué las cosas suceden o por qué la gente hace cosas.	En algunas ocasiones, el niño hace preguntas a los adultos. La conversación que se produce es breve, limitada y poco profunda	En varias ocasiones el niño hace preguntas interesantes. A veces éstas conducen a una conversación muy interesante.	El niño a menudo hace preguntas que reflejan mucha curiosidad. Esas preguntas generan conversaciones largas e interesantes.
1	2	3	4

4. ¿Cómo describiría el uso del habla del niño(a) mientras **finje situaciones** durante actividades normales o durante juegos tales como el armado de bloques? Considere las conversaciones de los niños con sus compañeros al comienzo y durante el desarrollo de la simulación. Asigne el puntaje que mejor se aplica.

El niño nunca o raramente se involucra en juegos de simulación o, de lo contrario, nunca habla cuando está fingiendo.	En ocasiones el niño se dedica a fingimientos que incluyen hablar. Lo que habla es breve y sólo ocurre cuando se inicia el juego. Es de importancia limitada para la actividad.	El niño se involucra a menudo en fingir actividades y las conversaciones a veces son importantes para el juego. En ocasiones, el niño se involucra en fingimientos que tienen diálogos de ida y vuelta, con otros niños.	El niño habla a menudo en forma muy elaborada, mientras finje actividades. Las conversaciones que se efectúan "simulando roles", son comunes y parte importante del juego. El niño a veces sale del juego de ficción para dar instrucciones a otros niños del grupo.
1	2	4	4

5. ¿Cómo describiría la habilidad del niño(a) para **reconocer y producir rimas**?

El niño nunca puede decir que dos palabras riman y no puede producir una rima , aunque se le den ejemplos (por ejemplo, patos, gatos).	En forma ocasional , cuando se le ayuda, el niño produce o identifica rimas.	El niño produce espontáneamente rimas y, a veces, identifica palabras que riman.	En forma espontánea , el niño rima palabras de más de una sílaba e identifica siempre las palabras que riman.
1	2	3	4

6.- ¿Con qué frecuencia el niño(a) usa un **vocabulario variado** o utiliza palabras nuevas (por ejemplo, escuchadas de historias o del profesor)?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	4	5

7.- ¿Cuándo el niño(a) habla con otros adultos, que no son su profesora o asistente de sala, es **entendible** para esas personas?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

8.- ¿Con qué frecuencia el niño(a) **expresa curiosidad** acerca de cómo y por que las cosas suceden

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

Subtotal de Lenguaje _____

LECTURA

9..¿Con qué frecuencia al niño(a) le gusta es cuchar libros leídos en el grupo completo?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

10.- ¿Con qué frecuencia el niño lee cuentos en el grupo completo o en grupos pequeños y reacciona de una manera que indica comprensión?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

11. ¿Es capaz el niño(a) de leer cuentos por sí solo?

No pretende leer libros	Pretende leer	Pretende leer y lee algunas palabras	Lee las palabras escritas
1	2	3	4

12. ¿Con qué frecuencia el niño(a) recuerda la trama o los personajes de los libros que él o ella escuchó antes, ya sea en casa o en clase?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

13. ¿Con qué frecuencia el niño(a) mira o lee libros por sí solo o con amigos?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

14. ¿Puede el niño(a) reconocer las letras? (elija una respuesta)

Ninguna de las letras del alfabeto	Algunas de ellas (hasta 10)	La mayoría de ellas (hasta 20)	Todas
1	2	3	4

15. ¿Reconoce el niño(a) su propio nombre escrito?

No	Si
1	2

16. ¿Reconoce el niño(a) otros nombres escritos?

No	Uno o dos	Unos pocos (hasta 4 ó 5)	Varios (seis o más)
1	2	3	4

17. ¿Puede el niño(a) leer cualquier otra palabra?

No	Uno o dos	Unos pocos (hasta 4 ó 5)	Varios (seis o más)
1	2	3	4

18. ¿Tiene el niño(a) un entendimiento inicial de la relación entre los sonidos y las letras (por ejemplo, la letra B hace un sonido de "buh")

No	Uno o dos	Unos pocos (hasta 4 ó 5)	Varios (seis o más)
1	2	3	4

19. ¿Puede el niño(a) pronunciar palabras que él o ella no ha leído antes?

No	Uno o dos	A menudo palabras de una sílabas	Muchas palabras
1	2	3	4

Lectura Subtotal _____

ESCRITURA

20. ¿Qué tipo de escritos hace el niño?

Sólo dibuja o garabatea	Algunas marcas que parecen letras	Muchas letras convencionales	Letras convencional es y palabras
1	2	3	4

21. ¿Con qué frecuencia al niño(a) le gusta escribir o pretende escribir

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

22. ¿Puede el niño escribir su nombre, aún con algunas letras al revés?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

23 . ¿Escribe el niño(a) otros nombres o pala bras reales?

No	Uno o dos	Unos pocos (hasta 4 ó 5)	Varios (seis o más)
1	2	3	4

24 . ¿Con qué frecuencia el niño(a) escribe le treros o etiquetas?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

25. ¿Escribe el niño(a) cuentos infantiles, canciones, poemas o listas?

Nunca	Raramente	A veces	A menudo
1	2	3	4

Escritura Subtotal _____

	Puntaje Obtenido	Puntaje Ideal
Uso del Lenguaje		32
Lectura		42
Escritura		24
Suma total TROLL		98

INSTRUMENTOS PAI
PRUEBA DE ALFABETIZACION INICIAL
Instrucciones para su aplicación

Antes de la aplicación de la prueba, es preciso que el evaluador conozca las instrucciones de la prueba y haya revisado el cuadernillo de respuestas. La prueba, excepto el Conocimiento del Alfabeto que debe aplicarse individualmente, puede ser aplicada en grupos de 4 a 5 niños con la guía de un evaluador capacitado, 8 a 10 niños con la guía de dos evaluadores, en un espacio que permita una adecuada supervisión y guía del desempeño independiente de cada niño.

Cada niño/a debe tener un cuadernillo de respuesta, un lápiz grafito y goma de borrar. Los antecedentes deben ser completados al finalizar la aplicación de la prueba. El evaluador debe tener un cuadernillo de respuesta, una serie de 27 tarjetas, con las letras del alfabeto y este manual de instrucciones.

Tiempo de aplicación: aproximadamente 30 minutos.

Método de respuesta:

Pedir al niño que subraye la alternativa correcta en los ítems que requieran seleccionar una respuesta. De todas formas, se acepta que sean respondidas de la manera que resulte más fácil para los niños: encerrándola en un círculo, marcándola con una raya o una cruz. Si el niño sólo indica su respuesta, el evaluador debe marcar la alternativa elegida. Se permite cambiar la respuesta borrando o tachando.

El evaluador debe preocuparse de alentar al niño a realizar la tarea, pero NUNCA indicar si la respuesta está correcta o incorrecta, salvo cuando el método de respuesta está

equivocado. Por ejemplo, si se marcan 2 respuestas en lugar de 1 o se atiende a una línea incorrecta. Recordar al niño cómo responder y proporcionarle el tiempo apropiado para realizar el cambio.

APLICACION DE LA PRUEBA

Presentar al niño/a la portada del cuadernillo de respuesta, el lápiz y la goma. Preguntar a continuación:

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

1. ¿Puedes escribir tu nombre aquí? Señalar el espacio asignado a esta tarea. Si el niño dice que no sabe escribir, es preciso animarlo a que lo haga de la mejor manera que le sea posible, ya que el objetivo de esta prueba es identificar los avances alcanzados en el proceso de alfabetización.

I. CONCIENCIA FONOLÓGICA: SINTETIZAR FONEMAS

El evaluador nombra un objeto de cada fila segmentado en fonemas la palabra y pide al niño/a que marque el objeto nombrado.

Ejemplo: "Marca el dibujo que corresponde a N-I-Ñ-O". Verificar que el sujeto marcó la alternativa correcta.

Continuar con las siguientes:

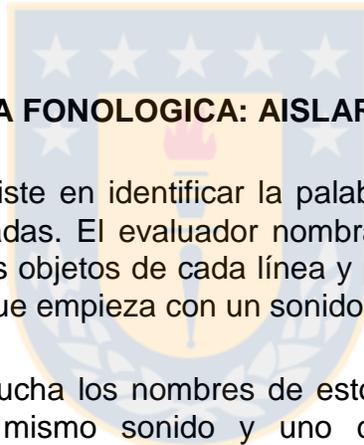
1. LL-A-V-E
2. M-O-N-E-D-A
3. I-S-L-A
4. F-L-O-R
5. A-V-I-O-N

I. CONCIENCIA FONOLÓGICA: RIMAS

La tarea consiste en identificar la palabra que no rima, entre las tres presentadas. El evaluador nombra, en forma natural, los dibujos de cada fila y pide al niño que marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos.

Ejemplo: "Escucha los nombres de estos dibujos, dos terminan de la misma manera y uno termina de manera diferente. Quiero que marques el que termina de manera diferente. Mostrar el ejemplo, nombrando las figuras y agregar: "Taza y casa terminan igual, árbol termina de manera diferente. Marca el que termina de manera diferente: árbol". Una vez que el niño haya marcado la alternativa correcta, continuar.

1. PATO GATO LORO
2. BOTELLA VENTANA ESTRELLA
3. PATIN COJIN CAMION
4. CALCETIN TENEDOR COLGADOR
5. LUNA CAMA CUNA



I. CONCIENCIA FONOLÓGICA: AISLAR FONEMA INICIAL

La tarea consiste en identificar la palabra diferente entre las tres presentadas. El evaluador nombra, de una manera natural, todos los objetos de cada línea y pide al niño que marque el objeto que empieza con un sonido diferente a los otros dos.

Ejemplo: "Escucha los nombres de estos dibujos, dos comienzan con el mismo sonido y uno comienza con un sonido diferente: burro, bota, sapo. Quiero que marques el que comienza con un sonido diferente. Burro y bota empiezan igual, sapo empieza con un sonido diferente. Marca la palabra que empieza con un sonido diferente: sapo". Verificar que se ha marcado la alternativa correcta y continuar.

1. GATO GORRO MONO
2. SOBRE LIBRO LAPIZ
3. MARTILLO MONEDA PELOTA
4. AJI OLLA OJO
5. PUERTA RUEDA PALA

I. CONCIENCIA FONOLÓGICA: SEGMENTACION DE FONEMAS

El evaluador nombra, en forma natural, cada uno de los objetos representados y pide al niño que marque una línea por cada unidad fonémica identificada, en el espacio correspondiente a cada ítem.

Ejemplo: "Mira el primer dibujo de esta página (Mostrar). Es una mesa. La palabra mesa tiene 4 sonidos: M-E-S-A. Debes hacer una línea por cada sonido que escuches (Demostrar en un cuadernillo o en una pizarra).

En los siguientes ítems se nombra cada objeto y se indica al niño que debe trazar una raya por cada sonido de la palabra, en el espacio frente a cada ilustración:

1. DADO
2. SOL
3. UVA
4. AGUJA
5. FLOR



II. **CONCIENCIA DE LO IMPRESO**

El evaluador debe mostrar el ítem correspondiente y dar las instrucciones para seleccionar una respuesta, verificando que los niños marquen claramente una opción que no deje dudas al asignar el puntaje.

1. "Mira lo que está en este cuadro, marca la palabra" (repetir esta instrucción).
2. "Mira lo que está en este cuadro, marca la letra" (repetir esta instrucción).
3. "Mira lo que está en este cuadro, marca la palabra" (repetir esta instrucción).
4. "Mira lo que está escrito en este cuadro, marca la primera palabra de esta línea"
5. "Mira lo que está escrito en este cuadro, marca la última palabra".

6."Marca lo que está escrito en este cuadro, marca una letra mayúscula."

7. "Mira el dibujo de la tapa de un libro de cuentos, marca el título de este cuento."

8. "Marca el nombre de la persona que escribió este cuento."

9. "Mira lo que está escrito en este cuadro. Marca el punto final".

10. "Mira lo que está escrito en este cuadro. Marca la primera línea".

III. CONOCIMIENTO DEL ALFABETO

Se utiliza una serie de tarjetas, cada una con una letra minúscula del alfabeto. Se muestran en desorden, una cada vez, diciendo: ."¿Sabes cuál es esta letra?" Se acepta como correcto el sonido, el nombre o una palabra que empiece con la letra señalada. Subrayar las respuestas correctas. Si el niño dice que no sabe, es preciso animarlo a que intente responder de acuerdo a lo que crea que es correcto.

IV. LECTURA

1.Imagen y palabra

"Aquí tienes que marcar la palabra que corresponde al dibujo (Mostrar las palabras y después los dibujos).

Ejemplo: Este es el dibujo de una PALA, por lo tanto, tienes que buscar la palabra que dice PALA. Cuando la encuentres, la marcas. Si no estás seguro cuál palabra dice PALA, trata de marcar la que crees es la correcta"

Asegúrese que el niño ha entendido lo que tiene que hacer. Ofrezca toda la ayuda necesaria en este ejemplo, si un niño pide ayuda para identificar un dibujo o se equivoca, se le debe indicar la alternativa correcta y verificar que la marque.

En las siguientes preguntas, decir: "Ahora hazlo tú."

2.Palabra e imagen

"Aquí tienes que elegir cuál de estos dibujos corresponde a la palabra"

(Mostrar).

Ejemplo: Mostrar la palabra del ejemplo y decir: "Aquí dice PINO, así que tienes que encontrar el dibujo de un pino y marcarlo." Verificar que se marca la respuesta correcta.

En los siguientes ítems, decir: "Mira lo que está escrito y marca el dibujo que corresponde a lo que dice." Verificar que el niño/a responde a cada uno de los 6 ítems.

V. ESCRITURA

1.Escritura del propio nombre: realizada al inicio de la aplicación de la prueba.

2.Dictado: Pida al niño que escriba cada una de las palabras o frases dictadas en el espacio correspondiente (repetir cada palabra dos veces). Espere a que el niño haya terminado de escribir cada palabra, antes de continuar con la siguiente. No dé información acerca de si las palabras están escritas correctamente o no.

1. PELO
2. SANDIA
3. LA MARIPOSA
4. DAME LOS LENTES

3.Expresión escrita

Mostrar la primera línea y decir: "¿Me podrías escribir algo aquí?" Cuando haya terminado, se le pide que verbalice el texto escrito. Repetir este procedimiento en la línea siguiente

A continuación mostrar la imagen anexa al manual de instrucciones y decir: "Había una vez un gallo que vivía en el campo." Preguntar: "¿Qué crees tú que le pasó al gallo?" Se

espera que el niño elabore una frase relacionada con el tema y se le solicita que la escriba en el recuadro. Si dice que no sabe cómo hacerlo, animarlo a mostrar todo lo que sabe. Cuando haya terminado de escribir, es fundamental que el evaluador registre por escrito la producción oral del niño, bajo el recuadro.

PAUTA DE CORRECCION

- I. Conciencia Fonológica: Las tareas de conciencia fonológica se puntúan 1 ó 0. Puntaje máximo de cada subprueba: 5 puntos. Puntaje máximo total: 20 puntos.
- II. Conciencia de lo impreso: Los ítemes de conciencia de lo impreso se puntúan 1 ó 0. Puntaje máximo: 10 puntos.
- III. Conocimiento del alfabeto: identificación de las 27 letras del alfabeto, se puntúa 1 ó 0. Puntaje máximo total: 27 puntos.
- IV. Lectura: cada ítem se puntúa 1 o 0. Puntaje máximo: 12 puntos.
- V. Escritura: La evaluación de la escritura incluye tres tareas: escritura del nombre de pila del niño, escritura de palabras y escritura de frases, dictadas por el examinador o producidas oralmente por el niño.

Los criterios para la asignación de puntaje en la Escritura son los siguientes:

1. Nombre de pila (no se agrega puntaje por incluir el apellido): 1 punto: grafismos semejantes a letras. No se aceptan dibujos.
2 puntos: algunas letras del nombre o la letra inicial.
3 puntos: el nombre con un error ortográfico, de orientación, orden, sustitución u omisión de no más de dos letras, en una misma sílaba o en sílabas diferentes.
4 puntos: nombre de pila completo sin errores.
2. Cada palabra, dictada o propuesta por el sujeto, se califica con:
1 punto: grafismos semejantes a letras. No se aceptan dibujos.

2 puntos: letra inicial, letras aisladas sin conexión con la secuencia fonológica de la palabra.

3 puntos: representación fonológica parcial de la palabra: una serie de vocales y/o consonantes.

4 puntos: representación completa de la secuencia fonológica de la palabra, sin errores o con errores de omisión, orientación o sustitución en no más de una letra.

3. Frases:

1 punto: grafismos semejantes a letras.

2 puntos: letras aisladas, sin conexión fonológica con la o las palabras.

3 puntos: letras con conexión fonológica parcial

4 puntos: representación fonológica completa de la palabra sin errores o con errores de omisión, orientación o sustitución en no más de una letra.

Puntaje máximo escritura: 32.

