

## Destrezas de literacidad temprana en estudiantes preescolares: valoración subjetiva de la profesora versus medición objetiva mediante un test multi-dimensional.

### Early literacy skills of preschool students: teacher's subjective rating versus objective measurement by using a multi-dimensional test.

Danitza Alejandra Figueroa Gutiérrez<sup>1</sup> y José Manuel Merino Escobar<sup>2</sup>

**Resumen:** Se relaciona la valoración subjetiva de profesoras respecto de literacidad temprana de preescolares, con el nivel objetivo medido por un test multidimensional. La valoración subjetiva aplicó el Teacher Rating Oral Language-Literacy (TROLL; Dickinson, 2003). La literacidad objetiva utilizó Prueba Alfabetización Inicial (PAI; Villalón & Rolla, 2003). El diseño observacional implicó aplicar escalas a profesoras y alumnos. La muestra probabilística incluyó 24 profesoras/cursos de prekindergarten y kindergarden, en 12 escuelas de cada comuna de la provincia de Concepción. Se extrajo muestra aleatoria simple de 5 estudiantes por curso, llegando a 117 preescolares. El análisis de datos utilizó regresión jerárquica múltiple de datos multiniveles. Como resultado principal, se encontró que la valoración subjetiva de educadoras determina el resultado objetivo que el preescolar obtiene en Literacidad, específicamente en las subdimensiones de Lectoescritura y Conciencia de lo Impreso, concluyendo que se identifican tempranas evidencias del efecto profesor, denominado Pigmalión o Mateo, cuyo mecanismo es una profecía auto-cumplida docente respecto de la literacidad de sus alumnos.

**Palabras Claves:** Literacidad Temprana, Efecto Pigmalión, Valoración Subjetiva de Profesora, Educación Preescolar

**Abstracts:** This research establishes how are related teacher's subjective rating of early literacy in preschool students, with the literacy objective level, as it is measured by a multidimensional test. Subjective rating was the Teacher Rating Oral Language-Literacy (TROLL; Dickinson, 2003). Overt literacy was obtained by the Early Literacy Inventory (PAI; Villalón & Rolla, 2003). A observational design applied scales procedures to teachers and preschools students. Probabilistic sampling included 24 teachers/courses of prekindergarten and

---

<sup>1</sup> Danitza Alejandra Figueroa Gutiérrez, Trabajadora Social, Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales, Universidad de Concepción, Chile. danitzafigueroag@gmail.com.

<sup>2</sup> La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a José Manuel Merino, Departamento de Sociología, Universidad de Concepción, Calle Víctor Lamas 1290 Casilla 160-C Barrio Universitario, Chile. E-mail: [jmerino@udec.cl](mailto:jmerino@udec.cl)

Este trabajo agradece financiamiento del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica a través del Proyecto Regular 1130408.

kindergarden level, into 12 public schools of each communa at Concepcion province. Simple random sample of 5 student per level was extracted getting a total of 117 preschool students. Data analysis strategy was mainly hierarchycal regression analysis of multilevel data. As principal finding was obtained that teacher subjective rating determines the preschool student's literacy score specifically in Emergent Reading/Writing and Print Knowledge, concluding in that were identified early evidences of a teacher-effect, labeled Pygmalion or Matthew effect, whose mechanism is a kind of teacher's self-fulfilling prophecy related to their students' early literacy.

**Keywords:** Early Literacy, Pygmalion Effect, Teacher Subjective Rating, Preschool Education

Recibido: 3 agosto 2022 Aceptado: 4 octubre 2022

## Introducción

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 es vital. 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 & 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, Krolle 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, por 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 estimulación recibida en el hogar y en los primeros años preescolares (Teale & Sulzby, 1986; Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & 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, et al, 2011). 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 (IdeaPaís, 2013). Conocimiento de idiomas, así como el conocimiento del vocabulario, conocimientos generales, habilidades sintácticas y, posiblemente, incluso la memoria, dependen mucho de la lectura para su desarrollo (Cunningham, & Stanovich, 1998).

En este sentido, en el año 2008, en Estado Unidos, a petición del Congreso y Ministerio de Educación, se desarrolló un Panel Nacional de Literacidad Temprana (NELP). Este Panel tuvo como principal tarea identificar los dominios de las habilidades de literacidad temprana, estableciendo qué destrezas o habilidades tempranas podían apropiadamente ser reconocidas como precursoras del logro de la literacidad definitiva. Once variables representando destrezas o habilidades precursoras de literacidad tuvieron gran valor predictivo en el meta-análisis que trabajó el Panel (Lonigan, & Shanahan, 2008). Esas variables son: Conocimiento del alfabeto, Conciencia fonológica, Recuento automático rápido de letras o dígitos, Recuento automático rápido de objetos o colores, 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.

Ciertamente, todos estos componentes de la literacidad temprana comienzan en el niño a desarrollarse en el hogar, continúan fortaleciéndose en el nivel preescolar y terminan por actuar decisivamente en el período escolar, cuando los niños deben acometer las metas concretas de aprender a leer y escribir. 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. De ahí la importancia sustantiva del nivel preescolar porque es 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. (Lonigan, et al., 2008).

### Impacto de la enseñanza pre- escolar en el desarrollo de la literacidad temprana.

Resulta 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. La importancia de la calidad e impacto de la Educación Parvularia se evidencia en ejemplos nacionales e internacionales. Pruebas internacionales indican que de acuerdo a los resultados en la prueba PISA (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, respecto de los que no lo hicieron, lo que equivale a casi un año de escolarización (39 puntos, según los análisis de PISA). Por otra parte, estudios observacionales utilizando metodología de Propensity Score Matching, en investigaciones que evalúan el impacto de asistir a establecimientos pre-escolares a los 2, 3 y 4 años, analizando el rendimiento de estos niños, posteriormente, en cuarto básico, en las pruebas

del Sistema de Medición de Calidad de Educación (SIMCE, 2008), han encontrado que el efecto de asistir a un centro preescolar fue positivo y significativo en las tres áreas que evalúa el SIMCE: Matemática, Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales. En términos de puntajes, 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 (MINEDUC, 2014).

### Impacto de las expectativas de educadoras en el desarrollo de la literacidad del pre – escolar.

Así, es posible establecer que el desarrollo integral del niño está fuertemente influenciado por las experiencias cotidianas que ofrecen los ambientes donde le corresponde vivir. En la misma línea es posible indicar que la calidad del ambiente educativo, es considerada como un constructo multidimensional con tres subdominios, que incluyen *características estructurales* del ambiente educativo, en este caso del hogar, del centro preescolar y de la escuela; *características específicas del proceso educativo*, como curriculum, interacción docente-niño, entre otros aspectos; y *las ideas, creencias y orientaciones de los adultos* involucrados en los procesos educativos: los padres, los educadores de párvulos y los profesores (Mathiesen, et al., 2004)

Referente a la relación con los adultos involucrados en el proceso educativo, es importante analizar las expectativas que sustentan las profesoras respecto de la literacidad de sus alumnos, las que actuarían como profecía auto-cumplida sobre el rendimiento preescolar del niño (Rodríguez, 2009). El concepto de profecía auto-cumplida (self-fulfilling prophecy) hace referencia al proceso en que los individuos convierten en reales o materializan sus propias expectativas, esto es, harán que alumnos preescolares percibidos por ellos como buenos alumnos se conviertan efectivamente en alumnos de buen nivel. 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 Robert K. Merton (1968) quien elaboró el concepto de profecía auto-cumplida basándose en el Teorema de Thomas por el que 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 que creencias inicialmente falsas respecto de algo determinan nuestro comportamiento, guiándonos y haciendo posible hacer converger el resultado final con la creencia inicial. Cuando la creencia inicial es verdadera (el alumno es realmente un buen alumno) resulta mucho más fácil que la profecía se cumpla. Dicho de otra manera, la Profecía Auto-cumplida constituye un proceso en que la expectativa de que un evento o suceso ocurrirá, aumenta las posibilidades de que efectivamente ocurra (Merton, 1968)

Esto es consistente con lo planteado desde la Teoría del Aprendizaje Socio-Cognitivo 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 en el año 1968 bajo el concepto de “Pygmalion in the classroom”, es decir, el efecto Pigmalión actuaría como una profecía auto-cumplida del profesor en

relación a las expectativas que tiene sobre un determinado alumno (Rodríguez y de Pedro, 1997). El “efecto Pigmalión” en psicología educativa es equivalente al “efecto Mateo” descrito por Merton (1968) (Rodríguez, 2009). Merton indica que el efecto Mateo proviene de la cita bíblica del Evangelio de San Mateo: “El que tiene más, recibirá más; el que tiene menos, incluso eso perderá”, es un proceso psicosocial consistente, en el caso educacional, que el estudiante más aventajado, será mejor percibido por sus profesores y, por ende, recibirá más atención lo que redundará en mejorar aún más su ventaja, en cambio el estudio menos favorecido, no será igualmente considerado, lo que se reflejará en un aumento de la desventaja inicial. Merton (1968). ejemplifica con su propia historia científica, estableciendo: “Un autor con experiencia acreditada ve más favorecidas sus publicaciones que un joven sin experiencia o un recién llegado “

En el mismo contexto, Rosenthal (1974) señala como determinantes principales de la profecía auto-cumplida, 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; 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 auto-cumplida o efecto Pigmalión, en el área de la educación.

Además, es importante diferenciar el concepto como 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 cuánto 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, que 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 fenómeno concreto 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 (1980) esboza 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 una retroalimentación menos detallada y frecuente. Este comportamiento diferente hace que los alumnos perciban experiencias escolares distintas (Rodríguez y de Pedro 1997).

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, 2005).

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 auto-concepto de su profesor o las expectativas que éste tiene sobre dicho alumnos? (Burns 1990; Rojas, 2005)

Estudios realizados en Chile por Arancibia y Maltes (1989), que tomaron como base el trabajo realizado por Rosenthal y Jacobson y lo aplicaron a nuestra realidad, pudieron 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 que se debe considerar es que se parte de la base de la existencia de una 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 autopercepciones del individuo y el consiguiente impacto en el rendimiento. Producido esto, la profecía reúne todos los ingredientes para auto-cumplirse.

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 y colaboradores (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).

## Método

### **Diseño.**

Este estudio corresponde a una investigación de tipo observacional, transversal, relacional-explicativa, basada en una estrategia de regresión múltiple de datos multiniveles, utilizando como variable dependiente la habilidades de literacidad temprana del niño/a, medidas a través del instrumento PAI. El predictor más importante fue la Valoración de la Educadora de las Habilidades de Literacidad del Niño Preescolar, medida a través del instrumento Teacher Rating of Oral Language and Literacy, TROLL.

Se aplicó el test denominado Prueba de Alfabetización Inicial (PAI), que mide el puntaje en literacidad temprana en cada niño/a participante del estudio, a fin de medir su puntaje individual en las áreas de lenguaje oral, lecto-escritura temprana, conciencia fonológica y conciencia de lo impreso. Simultáneamente se solicitó a las Educadoras de Párvulos que evaluaran 5 niños, seleccionados aleatoriamente, de cada una de sus salas de prekinder y kindergarden en las áreas de Lectura, Escritura y Lenguaje, a través del instrumento TROLL para, posteriormente, cotejar ambas mediciones buscando evidencias iniciales del efecto que, en educación, se conoce como Pigmalión, cuyos orígenes se vinculan al efecto que en sociología se denomina Mateo, ambos procesos derivados de expectativas basadas en mecanismos de la profecía del auto-cumplimiento.

### **Participantes del estudio**

Los participantes de este estudio corresponden a una muestra estratificada probabilística de 12 conglomerados educacionales básicos municipales, para representar cada comuna de la Provincia de Concepción. En cada una de esas escuelas fueron seleccionados aleatoriamente dos cursos, un prekinder y un kindergarden, para constituir el grupo-tratamiento de una intervención educativa - conformada por 24 cursos- orientada a mejorar las destrezas de enseñanza de literacidad temprana de los educadores. En los 24 cursos, desde la matrícula total, fue aleatoriamente seleccionada una muestra probabilística de 120 niños y niñas, cinco por cada nivel, preescolar. Sólo se obtuvo información de 23 de los 24 educadores y de 113 de los 120 niños. La docente ausente corresponde a un establecimiento que tiene sólo una educadora para servir ambos niveles. La información ausente de 7 niño/as corresponde a niños inasistentes a la clase, el día de la medición.

### **Instrumentos de Medición:**

#### **1. Prueba de Alfabetización Inicial (PAI; Villalón y Rolla, 2000).**

Instrumento que mide cinco dimensiones: conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, lectura, escritura y conocimiento del alfabeto. Este instrumento que puede aplicarse de forma individual o grupal tiene un tiempo de aplicación cuya duración aproximada es 30 minutos. Corresponde a un Encuesta aplicada en cada establecimiento por educadoras entrenadas por el equipo de investigación considerando la escasa edad de los niños. La aplicación de la prueba, corresponde a la utilización e imágenes gráficas, para medir:

- 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 consideraron los datos correspondientes a las habilidades de Conciencia Fonológica y Conciencia de lo Impreso. La puntuación corresponde a la determinación si maneja o no la habilidad respondiendo 0 ó 1.

#### **2) Valoración de la Educadora de Párvulos del Lenguaje Oral y Literacidad del niño (TROLL; Dickinson, McCabe, & Sprague, 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 tiene la educadora respecto al nivel de desarrollo de la literacidad del niño. De acuerdo a la habilidad detectada en el niño, en cada

ítem, se realiza una puntuación de 1 a 4, en que 1 refleja la mayor carencia o dificultad en la habilidad medida y el puntaje 4 se asigna al desarrollo más alto de la habilidad.

Con respecto al Instrumento TROLL, es preciso indicar que esta medición es la primera en realizarse en Latinoamérica siendo un importante insumo para la academia a nivel internacional. Desde este punto de vista es muy importante destacar la psicometría de la Escala TROLL, en sus tres sub-componentes, Lenguaje, Lectura y Escritura, que en nuestro país obtuvieron valores de consistencia interna muy alta: los Coeficientes Alfa de Cronbach fueron 0,91, 0,90 y 0,86, respectivamente.

## Procedimiento

El proceso comenzó mediante la presentación del proyecto a las autoridades provinciales de la Secretaría Ministerial de Educación, quienes lo patrocinaron. Posteriormente se llegó hasta las escuelas seleccionadas aleatoriamente en cada comuna para presentar el proyecto a las autoridades de cada establecimiento. Se acordaron allí los mecanismos de colaboración entre el equipo de investigación y las profesoras de los cursos seleccionados. El equipo de investigación se comprometió con la ejecución del programa de desarrollo profesional consistente en: (a) organización de seminario de literacidad temprana con expertos nacionales; (b) ejecución de ciclo de monitorías in-situ, durante seis meses, acerca de prácticas instruccionales para mejorar la literacidad temprana; (c) medición inicial y final de calidad para la enseñanza de literacidad presentes en las salas de la muestra; (d) medición inicial y final de literacidad temprana y lenguaje oral de niños seleccionados en salas de prekinder y kindergarden de las escuelas; (e) finalmente, el equipo analizó los datos obtenidos y devolvió los mismos, en un seminario final, a los profesores involucrado en el estudio.

Los profesores concordaron en: (a) participar en todas las actividades programadas por el equipo durante el estudio; (b) firmaron un consentimiento informado que describe sus actividades y garantiza su libertad de retirarse, si así lo desea, en todo momento durante el desarrollo del estudio; (c) contactar a los padres, informarlos sobre la investigación y hacerles llegar el consentimiento informado que debían firmar para participar en el proyecto. Los padres fueron informados de la selección de sus hijos para participar en un estudio dirigido a mejorar sus destrezas precursoras de la lecto-escritura con sus propias profesoras. Dada la edad de los niños (4 a 6 años), no se les solicitó asentimiento informado directo. Se les solicitó a los padres y profesores que informaran a los alumnos su participación voluntaria en el estudio. Los apoderados de los niños y niñas participantes firmaron el consentimiento, autorizando la participación de su hijo o hija en el estudio. Los niños fueron informados por las monitoras de su participación en el estudio y de la posibilidad de no participar y retirarse de actividades no deseadas. Ambos documentos fueron previamente examinados y autorizados por la Comisión de Ética de la institución patrocinante del estudio

El instrumento de valoración de las educadoras respecto de la literacidad de sus alumnos (TROLL) fue aplicado por cada profesora, quién debió llenar el cuestionario en que se solicita evalúe individualmente a 5 alumnos de su curso, en dimensiones específicas de literacidad del niño. En este caso, monitores preparados por el equipo de investigación

visitaron a cada profesora en su curso y procedieron a indicarle la identificación de los 5 alumnos de su sala que, producto de un sorteo aleatorio, habían sido seleccionados para el estudio. Se les indicó además 3 alumnos de reemplazo que deberían sustituir posibles imposibilidades de evaluación. Cada profesora tuvo un tiempo de aproximadamente un mes para efectuar las 5 valoraciones solicitadas. Después de ese período las monitoras recolectaron de vuelta los cuestionarios de cada niño.

### Procesamiento de datos

La información obtenida fue procesada mediante la utilización del software Statistical Analysis System (SAS), versión 9.2 para Windows PC (SAS Institute, Inc).

#### **Análisis de los datos.**

El análisis de la información involucró varios procedimientos sistemáticamente desarrollados; características psicométricas de las escalas, clasificaciones descriptivas y modelización multivariada.

En este estudio se utilizó como técnica analítica principal la modelización de regresión jerárquica de datos multiniveles. Los datos anidados de cada niño en su curso y escuela fueron utilizados para examinar las relaciones entre la valoración subjetiva de la educadora de la literacidad temprana del niño y los resultados objetivos de esa literacidad emergente de los preescolares en cuanto establecidos por una escala multidimensional. El curso o nivel del estudiante preescolar y la existencia de formación o capacitación profesional de la educadora en literacidad temprana fueron utilizados como variables-controles de la relación principal en la ecuación de regresión utilizada,

#### **Resultados**

Los hallazgos obtenidos en relación a los determinantes de la literacidad emergente de los pre-escolares, indican que existe un importante vínculo entre la forma en que la Educadora de Párvulos valora la literacidad del pre-escolar y los resultados objetivos que logran los niños en su desempeño en las áreas de Conciencia Fonológica, Conciencia de lo Impreso y Lecto-Escritura Inicial, encontrando evidencias claras de un efecto Pigmalión, de acuerdo a la medida con la Escala TROLL. Otro hallazgo importante muestra la importancia de la Capacitación, Adiestramiento o Formación Postítulo en el área de Literacidad Emergente que declaró la profesora: mientras más capacitada está la educadora, mayor es el impacto en el desempeño escolar del niño(a), como se indica en la Tabla 1,2 y 3.

Tabla 1 *Modelo óptimo final: Ecuación de Regresión de determinantes de las destrezas de literacidad de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.*

Variable	gl	Coefficiente regresión	Error estándar	t	p
Intercepto	1	16.17221	3.35748	4.82	<0,0001
Valoración de educadora de la lectura del pre-escolar	1	0.63974	0.13421	4.77	<0,0001
Nivel de curso del pre-escolar: (categoría base: prekínder)	1	8.03297	1.73377	4.63	<0,0001
Capacitación de educadoras en literacidad (categoría base: sin).	1	4.83526	1.66690	2.90	<0,0045

Los parámetros de regresión (ver Tabla 1) dan cuenta de la valoración que hace la profesora de la literacidad del niño. En la dimensión lectura de la escala TROLL, la valoración de la profesora está directamente relacionada con las destrezas de literacidad real, medidas en el preescolar, por la escala PAI: los datos indican que el aumento de un punto en la valoración que efectúa la profesora respecto de las habilidades de lectura del niño, implica un aumento de 0.64 puntos en las destrezas reales de literacidad emergente del pre-escolar, manteniendo constante el curso a que asiste y la capacitación de las educadoras. La significación de este hallazgo es muy elevada, puesto que el nivel de error es inferior a uno en diez mil ( $p < 0,0001$ ). Con respecto al efecto del adiestramiento de la educadora, las profesoras con capacitación en habilidades de literacidad temprana valoran 4.8 puntos más alta, en promedio, la literacidad real del niño, cuando son comparadas con profesoras que no cuentan con esa formación en el área de la literacidad. El nivel de error asociado a esta conclusión es de 4.5 por mil ( $p < 0,0045$ ). El nivel o curso a que asiste el preescolar también tuvo efectos significativos sobre la literacidad temprana. Los niños que cursan kindergarden tienen, en promedio, 8.3 puntos más en destrezas de literacidad temprana que los de pre-kínder, diferencia significativa al 1 en 10 mil. Esta diferencia incluye obviamente efectos de la edad del preescolar, de su cohorte (desarrollo evolutivo) más que efectos netos de la educación preescolar, porque es esperado que los niños de kínder tengan niveles más altos de literacidad, en virtud de la etapa del ciclo vital individual en que se encuentran.

Tabla 2 *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 regresión	Error estándar	t	P
Intercepto	1	1.11217	0.78310	1.42	>0.1584
Valoración de la educadora de la lectura del pre- escolar	1	0.11015	0.03130	3.52	<0.0006
Nivel de curso del pre- escolar: (categoría base: prekínder)	1	1.17341	0.40439	2.90	<0.0045
Capacitación de las educadoras en literacidad (categoría base: sin).	1	1.16230	0.38879	2.99	<0.0035

De acuerdo a lo expuesto en la Tabla 2, 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 infiere lo siguiente: manteniendo constante los valores de las variables capacitación de la profesora y curso del preescolar, es posible observar que con el aumento de un punto en la valoración que hace la educadora del niño respecto a la capacidad de lectura del preescolar, la habilidad real relacionada con la conciencia de lo impreso, medida en el niño/a, aumenta 0.11 puntos, siendo este valor altamente significativo, con un nivel de error de 6 en 10 mil. En relación a la capacitación de las educadoras, cuando se comparan con quienes no reconocen formación en el área de literacidad infantil, las profesoras capacitadas valoran en 1.16 puntos más el desarrollo de la conciencia de lo impreso de sus alumnos, siendo esta diferencia altamente significativa ( $p < 0.0035$ ). Estos valores son concordantes con las otras habilidades de la literacidad emergente medidas en este estudio.

Tabla 3 *Ecuación de Regresión del Modelo óptimo final de determinantes de la lecto-escritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción.*

Variable	gl	Coefficiente regresión	Error estándar	t	p
Intercepto	1	-0.85355	3.52963	-0.24	>0,8094
Valoración de la educadora de la lectura del pre- escolar	1	0.90233	0.14109	6.40	<0,0001
Nivel de curso del pre- escolar: (categoría base: prekínder)	1	8.53485	1.82267	4.68	<0,0001

---

Capacitación de las educadoras en literacidad (categoría base: sin)	1	4.63285	1.75237	2.64	<0,0094
---	---	---------	---------	------	---------

---

La Tabla 3, que exhibe los datos de la ecuación de regresión del modelo óptimo final de determinantes de la lecto-escritura de los niños de escuelas públicas de la Provincia de Concepción, indica 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 lecto-escritura inicial, siendo este aumento altamente significativo ( $p < 0.0001$ ). En relación al curso del preescolar, al comparar los niños que se encuentran en kínder respecto a los de pre-kínder, se constata 8.53 puntos más en la habilidad de lecto-escritura, siendo esta diferencia estadística altamente significativa ( $p < 0.0001$ ). La variable capacitación de la educadora en habilidades de literacidad temprana indica que las educadoras capacitadas valoran en promedio a sus alumnos con 4.63 puntos más en lecto-escritura inicial respecto de aquellas que no tienen capacitación, siendo esta diferencia muy estadísticamente significativa ( $p < 0.0094$ ).

## Discusión

Los hallazgos encontrados indican que la valoración subjetiva de la literacidad del niño, que realiza la educadora de párvulos, en cada una de las áreas de desarrollo de la literacidad emergente, está fuertemente correlacionada con los puntajes obtenidos por el niño en las escalas objetivas que miden la literacidad, evidenciándose que la valoración que realiza la profesora, explica más de un 20% de la variación de las destrezas globales de literacidad real del niño, un 12% de la conciencia de lo impreso y un 29.9% en la habilidades reales de lecto-escritura inicial, magnitudes altamente significativas, en todos los casos. Estos resultados son consistentes con lo que se indica en la literatura internacional, que establece que es el docente, esto es, el representante de la comunidad adulta al interior del aula y que representa el mundo de los adultos ante los ojos infantiles, quien potencia el desempeño, sueños e imaginarios de sus estudiantes, por lo que son fundamentales las expectativas que el profesor/a desarrolla respecto de cada uno.

En concordancia con lo anterior, es posible afirmar que este estudio encontró importantes hallazgos que confirman lo indicado por la literatura internacional relacionada con el efecto Pigmalión, efecto Mateo y con la profecía de auto-cumplimiento en el área de la educación, esto significa que existe una clara relación entre las expectativas de los profesores respecto tanto al rendimiento educativo como al comportamiento final de sus alumnos en el plano del logro educacional. En este estudio se observó que la expectativa que desarrolla la educadora respecto de sus alumnos impacta de forma directa el comportamiento educacional y rendimiento académico del alumno preescolar, en este caso los puntajes finales, obtenidos en las medidas objetivas de literacidad temprana.

Ortega (2006) plantea que el efecto Pigmalión es más manifiesto cuanto más joven es el estudiante, debido al proceso de maduración, conformación emocional y asentamiento de auto-imagen definitiva que vive todo individuo a medida que va cruzando el ciclo vital.

La imagen de sí mismo, las pautas de conducta y el mundo inconsciente que, en parte, constituyen el motor de los actos conscientes, son maleables y se impactan con más efectividad durante la socialización primaria y los primeros años escolares. En dirección a lo establecido por este autor, los hallazgos encontrados en esta investigación que identifican una relación directa entre la valoración de la educadora y el desarrollo de la literacidad emergente del pre-escolar, indican que, esta primera aplicación de la escala TROLL en Chile, demostraría, precisamente, que el efecto Pigmalión puede ser observado desde la primera infancia. Nuestros resultados muestran que, para cada sub-componente de la literacidad emergente, en cada curso estudiado, la expectativa de la profesora respecto del nivel de las habilidades de literacidad del preescolar, impulsa positiva y significativamente la magnitud real de esas destrezas en el preescolar.

Otro predictor encontrado influir en el desarrollo de literacidad del niño está relacionado con la capacitación o adiestramiento postítulo recibido por la profesora en el área de las destrezas de literacidad temprana. Las educadoras que han asistido a actividades formales de capacitación manifiestan diferencias significativas con aquellas que no cuentan con esa formación posterior al título profesional. Se observa en los modelos óptimos de literacidad temprana, en promedio, un aumento de 4.8 puntos en el desarrollo de la literacidad real de los preescolares que cuentan con educadoras capacitadas en esta área, lo mismo ocurre en la dimensión de lecto-escritura de los niños, quienes aumentan, en promedio, 4.63 puntos, en comparación con aquellos niños cuyas educadoras no disponen de capacitación formal. Estos resultados son convergentes con lo indicado en la literatura internacional en donde estudios recientes han demostrado que tanto el nivel educativo general (el número de años de educación) y la formación especializada del educador son predictores, importantes y significativos, de interacciones cuidador-niño, sensibles y estimulantes y valoraciones globales de calidad. Visto desde esta perspectiva, no es de extrañar que la educación y la capacitación de los educadores aparezcan como mejores predictores, que la edad, experiencia laboral y otras características relacionadas del educador, de manera semejante a cómo se ha encontrado en otros estudios correlacionales (Fukkink y Lont, 2007).

Los hallazgos de Rodhes & Hennessy (2000) muestran de manera convincente que los cuidadores en su estudio fueron capaces de intensificar el desarrollo de los niños después del entrenamiento. Del mismo modo, los resultados en un estudio realizado por Girolametto, Weitzman, & Greenberg (2012) muestran un dramático aumento en la producción del lenguaje de los niños, luego de someter a los educadores a una capacitación. Los tamaños de efecto para las diferentes medidas (diferentes indicadores de conciencia fonológica, de conocimiento de lo impreso y de lenguaje oral) son todos positivos y superiores a una desviación estándar ( $d = 1,25$ ).

Continuamente, el ser humano está sometido a una gran cantidad de opiniones, expectativas y creencias provenientes de las personas que los rodean. Las expectativas son un importante motor del comportamiento humano y, como tal, marcan la dirección y los caminos que son seguidos en muchos ámbitos de la vida. Particularmente importante resultan las expectativas en el proceso educativo. Especialmente aquellas que forman los adultos en relación a los niños cuya educación formal o informal les está socialmente asignada. En el sistema educacional dos son los actores principales en esta dimensión: los

padres y los educadores. No existe mucha investigación sistemática que demuestre el efecto que tienen las expectativas educacionales de los adultos respecto de los niños. Sin embargo, los estudios que se han hecho al respecto<sup>0</sup> revelan que se puede esperar mejores destrezas de literacidad temprana de hijos cuyos padres tienen altas expectativas respecto de su futuro educacional (Tietze, 2006). El mecanismo psico-social explicativo es que aquellos padres, en virtud de las expectativas que han desarrollado respecto del futuro educativo de sus hijos, se preocupan de estimular el aprendizaje de distintas formas: leyendo a sus hijos cuentos infantiles, explicando el significado de palabras nuevas, poniendo a su disposición materiales impresos adecuados a la edad, creando en definitiva un clima educativo en el hogar que favorezca el aprendizaje, hacen que el niño antes de comenzar su educación preescolar reciba tempranos estímulos, provenientes de su ambiente social más directo, la familia, que desarrolla sus destrezas de literacidad. Existe en este ámbito una tradición de investigación asociada a los efectos de la calidad educativa del hogar y la familia sobre el desarrollo de la literacidad temprana (Foster, Lambert, Abbot-Shim, McCarty, & Franze, 2005; Farver, Xu, & Eppe, 2006; Manolitsis, Geogieu, & Parrila, 2011).

En relación a las expectativas de los profesores sobre el desarrollo educacional de sus alumnos existe relativamente poca investigación, aunque ha sido documentada la importancia de la relación mediante la literatura asociada en educación a los denominados efectos Pígalión y efecto Mateo, ambos cercanamente asociados al “teorema de Thomas” (Thomas, & Thomas, 1928). Este importante teorema de la psicología social establece que “si los hombres definen una situación como real, entonces también son reales sus consecuencias” (Merton, 1998). En educación, el teorema de Thomas, ha sido conocido como efecto Pígalión. Consiste en que si los profesores perciben o definen un alumno, como “buen” alumno, este tendrá resultados educativos finales concordantes con esa percepción inicial. El mecanismo psico-social que lo explica se denomina “efecto-Mateo”: los profesores pondrán especial interés en educar de las manera más eficientes y exitosas a los mejores estudiantes quienes se harán así más prominentes en relación con los alumnos menos favorecidos que, de este modo, resultarán aún más desfavorecidos. El efecto Mateo proviene de la cita bíblica que en el libro de Mateo establece que “a quien tiene, más le será dado; mientras que a quienes tienen menos, incluso eso le será quitado”.

Este artículo ha demostrado que los efectos Pígalión y Mateo tienen vigencia significativa en los datos obtenidos en nuestra investigación en estudiantes preescolares de niveles prekindergarten y kindergarden que son comparados en sus niveles de literacidad temprana en términos subjetivos (valoración de la profesora) versus objetivos (medición con escala multidimensional). La importancia de este hallazgo radica en que hemos demostrado empíricamente que un aspecto importante de la subjetividad humana como las expectativas tienen importantes efectos educacionales, aún en estudiantes preescolares, develando así un factor no muy conocido de la desigualdad educativa.

## Referencias

- Arancibia, V. & Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, XI(2), 113–131.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. doi:10.1037/0022-0663.74.4.459
- Booth, K., Kroll, 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.
- Burns, RB. (1990). *El Autoconcepto: Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. España: Ediciones Ega.Bilbao.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York, NY: Holt, Rinehart and Wiston.
- Castillo Echevarría, R. (2014). *El efecto Pigmalión, ¿Hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tienen de nosotros?* Madrid, España: Universidad Pontificia de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Chile, Ministerio de Educación, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación INTEGRA, (2005). *Construyendo el futuro de niños y niñas*, Santiago, Chile: Ediciones SA.
- Chile, Ministerio de Educación (2014). *Serie Evidencias: Nueva evidencia sobre el impacto de la Educación Parvularia*. Sitio web: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N26\\_Impacto\\_Parvularia\\_2.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N26_Impacto_Parvularia_2.pdf)
- Chile, Ministerio de Educación, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación INTEGRA, (2005). *Construyendo el futuro de niños y niñas*, Santiago, Chile: Ediciones SA.
- Cunningham, A.F., & Stanovich, K.E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experiences and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.934
- 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.
- Farver, J.M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. (2006). Home environment and young latino children's readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 21:196-212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>
- Foster, M.A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of Home Learning Environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 20:13-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006>
- 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. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.005
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Facilitating Emergent Literacy: Efficacy of a Model That Partners Speech-Language Pathologist and Educators. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 21, 47-63.
- Good, T.L (1980). Classroom Expectations: Teacher-pupils Interactions. En J.M. Mc Millan (Ed). *The social psychology of school learning* (pp. 72-122). Nueva York, NY: Academic Press.
- Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31-47.
- IdeaPaís (2013). Educación Inicial en Chile, Informe Educación para Todos. Santiago, Chile: Autor.
- 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. *Revista de investigación Ulasalle*, 1, 15-29.
- 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, 488-501. doi: 10.1002/pits.20569
- Lonigan, C.J., & Shanahan, T. (2008). Executive Summary. In *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. v-xii). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lonigan, C.J., 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., Borich, G.D., & Fenton, K.S. (1976). Teacher Behavior and Pupil Self-Concept. *Final Report*. Austin, TX: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Formation.
- Manolitsis, G., Georgiu, G.K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the Home Literacy Model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning & Instruction*, 21, 496-505.
- Mascareño, A. (2005, Diciembre). La imposibilidad de la igualdad por la vía educativa. *Informe sobre Educación. Asuntos Públicos 513*. Extraído de <http://www.asuntospublicos.org>
- Mathiesen, M.E., Herrera, M.O., Merino, J.M., & Recart, M.I. (2004). 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.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Merton, R.K. (1995). The Thomas theorem and the Matthew effect. *Social Forces*, 74(2), 379-424.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar. Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Editorial Incipit.

- 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. Doi: 10.1016/s0885-2006(01)00067-9
- 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(0). Extraído de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>
- Rojas, L.A. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. Tesis de Magister no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Rosenthal, R. (1974). *On the Social Psychology of the Self-fulfilling Prophecy: Further Evidence for Pygmalion Effects and their Mediating Mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.
- Sulzby, E., & Teale, W.H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp & J.R. Squire. (Eds. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, (pp 273-285). Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Reading and Writing*. Norwood, NJ: Ablex. doi: 10.1017/s0142716400007888
- Thomas, W.I., & Thomas, D.S. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York, NY: Knopf.
- Tietze, W. (2006). Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad. En *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar*. (pp. 79-91). Asunción, Paraguay Ministerio de Educación y Cultura.
- Villalón, M. & Rolla, A. (2000). *Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J.(1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi:10.2307/1132208