



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

**Análisis del nivel de logro de las habilidades pre-lectoras de niños y niñas en contextos vulnerables y su correlato con las prácticas de enseñanza en el hogar y en la escuela.**

POR

**AURORA BADILLO TELLO**

Proyecto de Magíster presentado para optar al grado de  
Magister en Educación mención en Evaluación de Aprendizajes

Profesora Guía:

Carla Förster Marín

2014

Santiago, Chile

© 2014 Aurora Badillo Tello

Investigación partícipe de concurso FONDECYT Regular 2011, proyecto nº1110956 cuyo título es "Impacto de un programa de desarrollo de la memoria operativa en niños y niñas que asisten a Jardines Infantiles de zonas rurales y urbanas."

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

### Agradecimientos

A mi *profesora Carla Förster*, quien con su profesionalismo, pedagogía, comprensión y prolijidad hizo de este proceso un aprendizaje grato y significativo para mi formación profesional.

A mi *madre*, quien creyendo en mí, forjó la perseverancia que ha hecho posible que hoy me encuentre terminando esta nueva etapa de mi vida.

A mi *padre*, quien con su espíritu social, determinó mi necesidad de esta profesión y de siempre querer alcanzar la perfección en ella, de modo tal que permita la entrega de calidad que mis estudiantes siempre merecen.

A mis *hermanos*, quienes con su alegría y aliento, me han hecho crecer y querer creer que siempre se puede.

A mi gran amigo *Patricio*, con quien hemos compartido este crecimiento profesional, dándonos aliento y prestándonos apoyo cuando lo necesitamos.

A mis compañeras y amigas *Jousye, Astrid, Nata y Andrea*; *con quienes batallamos, nos caímos y nos volvimos a levantar, creciendo y aprendiendo juntas en este proceso que hoy está concluyendo para mí.*

A mis amigos de toda la vida, quienes comprendieron y valoraron mi opción de crecer profesionalmente, prestándome apoyo y aliento cuando lo necesité.

*Hoy, concluyendo este camino, agradezco llegar aquí a todos quienes me acompañaron, pero a conciencia de que queda mucho camino por recorrer y explorar en esta profesión enriquecedora que escogí, sabiendo que seguiré perfeccionándome para aportar con un grano de arena al mejoramiento de nuestra calidad educativa... "podrán decir que soy un soñador, pero ya no soy el único, y espero que algún día se unan a nosotros".*

## Tabla de contenidos

<b>Resumen</b> .....	6
<b>I. Introducción</b> .....	7
<b>II. Antecedentes</b> .....	7
a. Importancia educación parvularia .....	7
b. Rol de la familia en adquisición de aprendizajes prelectores .....	10
c. Diferencias de resultados de mediciones sobre aprendizajes en sectores Urbano/rural .....	15
<b>III. Objetivos</b> .....	16
<b>IV. Metodología</b> .....	17
a. Tipo de estudio .....	17
b. Muestra .....	17
b.1 Caracterización de la muestra .....	18
c. Instrumentos .....	19
d. Metodologías de enseñanza de la lectura en pre-kinder .....	20
d.1 Zona rural .....	20
d.2 Zona urbana .....	21
e. Análisis de información .....	22
<b>V. Resultados</b> .....	22
<b>VI. Discusión</b> .....	32
<b>VII. Conclusiones</b> .....	38
<b>VIII. Limitaciones y proyecciones</b> .....	40
<b>IX. Referencias bibliográficas</b> .....	42
<b>X. Anexos</b> .....	47
<b>Anexo 1:</b> Tabla especificación “Cuestionario Padres” .....	47
<b>Anexo 2</b> Tabla especificación “Cuestionario educadoras” .....	48
<b>Anexo 3</b> Cuántas personas viven en la casa del niño o niña .....	49
<b>Anexo 4</b> Hijo único o qué lugar ocupa entre hermanos .....	49
<b>Anexo 5</b> Con quién se queda el niño o niña cuando llega a la casa.....	50
<b>Anexo 6</b> Edad de con quién se queda el niño o niña cuando llega a casa.....	50
<b>Anexo 7</b> A qué niveles de pre-escolar asistió el niño o la niña.....	51

<b>Anexo 8</b> <i>Cuántos libros tiene en la casa</i> .....	51
<b>Anexo 9</b> <i>Acceso a recursos tecnológicos</i> .....	51
<b>Anexo 10</b> <i>Tiempo dedicado a actividades en un día normal (Lunes a viernes)</i> .....	52

### Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> Nivel de escolaridad de padres en zona urbana y rural.....	18
<b>Tabla 2:</b> Comparación entre mediciones de inicio y fin de año de habilidades prelectoras según localidad.....	24
<b>Tabla 3:</b> Comparación de logro de aprendizajes entre pre y post test.....	25
<b>Tabla 4:</b> Qué son capaces de hacer los niños y niñas, declarado por las educadoras, expresado en número de educadoras .....	26
<b>Tabla 5:</b> Frecuencia en que los padres realizan actividades relacionadas con la lecto-escritura.....	28
<b>Tabla 6:</b> Interacción escuela-hogar. Auto-reporte de participación de apoderados en actividades del colegio .....	29
<b>Tabla 7:</b> Frecuencia de utilización de recursos y realización de actividades relacionadas con la lecto-escritura expresada en número de educadoras.....	31

## Resumen

*La educación parvularia en Chile es una preocupación que desde hace unas dos décadas ha cobrado relevancia, apoyándose en investigaciones que otorgan la certeza de la importancia que tiene para el desarrollo de los estudiantes en su proceso de educación formal, sobretudo en contextos de alta vulnerabilidad social. A pesar de esto, no existe suficiente información sobre el grado de impacto que tiene este nivel de escolaridad en cuanto a calidad, sobretudo en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Por ello la presente investigación se propuso analizar el nivel de logro de aprendizajes pre-lectores de niños socioeconómicamente vulnerables, de contexto urbano cuya enseñanza se sustenta en las bases curriculares de la educación parvularia y de uno rural que reciben una intervención focalizada en lenguaje además del programa ministerial. Con este fin se utilizó la prueba estandarizada Tejas LEE en pre y post test, para posteriormente contrastar sus resultados con la percepción de los padres respecto de las prácticas del hogar que fortalecen las habilidades prelectoras, y así mismo, la percepción de las educadoras sobre esto mismo. Los resultados muestran que a pesar de que los niños del grupo rural tuvieron mejores resultados en conocimiento de lo impreso, en ninguno de los dos grupos hay una diferencia en el avance del aprendizaje que sea significativo estadísticamente, por lo que se concluye que ni en el grupo rural, ni en el grupo urbano existe un impacto en el aprendizaje de habilidades pre-escolares que venga desde la escuela. El impacto que se observa es en la desviación estándar, en donde se observa que el grupo rural reduce la desviación entre pre y post- test, mientras que el grupo urbano en cuatro de las seis dimensiones la amplía.*

Palabras clave: habilidades pre-lectoras, pre-kinder, participación del hogar, prácticas de lectoescritura en el hogar y en la escuela, urbano, rural.

## I. Introducción

Este estudio se ampara en el supuesto de que una educación de calidad en la primera infancia, que esté intencionada hacia el desarrollo de habilidades precursoras de aprendizajes posteriores, como son las habilidades prelectoras, es de vital importancia puesto que a esta edad se establecen los pilares del desempeño del ser humano en su ámbito cognitivo y social a futuro, y por ende, se sientan las bases de la sociedad que queremos (Guzmán y Guevara, 2010). Sin embargo, estos aprendizajes están mediados por las prácticas de enseñanza en el aula y en el hogar, así como, por el contexto donde se realizan.

A continuación, la investigación se estructura en una primera parte que presenta los antecedentes bibliográficos divididos en: Importancia de la educación parvularia, rol de la familia en la adquisición de los aprendizajes prelectores y diferencias de resultados en contextos urbano y rural. Posteriormente, se describe la metodología con que se trabajó y los resultados obtenidos, los cuales se han organizados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación; luego se discuten los resultados en relación con otras investigaciones y se presentan las conclusiones, proyecciones y limitaciones del estudio.

## II. Antecedentes

La educación parvularia en Chile es importante para el desarrollo de los estudiantes en su proceso de educación formal, sobretodo en contextos de alta vulnerabilidad social (ver por ejemplo, Farkas y Zilliani, 2006; Gallego, Bedregal, Ziliani, Stekel y Lagos, 2009; Rolla y Rivadeneira, 2006). Amparado en este marco de referencia, se presentarán aquí los antecedentes recogidos sobre dicha relevancia, junto con el rol de la familia en la adquisición de aprendizajes en esta edad, así como, las diferencias de resultados entre los contextos urbano-rural en el logro de aprendizajes.

### a. Importancia de educación parvularia.

La educación parvularia, se da en una etapa de la infancia que es fundamental para el asentamiento de las bases para el aprendizaje a futuro (Rolla y Rivadeneira, 2006) ya que el niño va madurando sus capacidades cognitivas mientras se va educando, en la consideración de que este aprendizaje se da en tanto el niño o niña interactúa con su entorno, sumado a que mientras

esta interacción es mayor, mejor es su aprendizaje (Caputo y Gamallo, 2010; Herranz y Lacasa, 1989). Esto se explicaría por la plasticidad neuronal y el desarrollo de los órganos sensoriales que se da en esta fase de desarrollo (Myers, 1995). Además de ello, la educación parvularia puede influir en un factor social a nivel país, ya que existe el supuesto de que podría aumentar la productividad de la fuerza laboral, así como, reducir la delincuencia, junto con servir para aumentar la movilidad de ingresos en el tiempo para familias de bajos ingresos, si se toma en consideración la fuerte influencia que tiene en estos años la escolaridad del niño o niña (Temple y Reynolds, 2007). Este grado de impacto ha sido medido y estudiado en diferentes rangos de edad, mostrándose que la intervención cognitiva que mayores resultados obtiene en la escolarización, es en la etapa preescolar (Blair, 2002).

Por otro lado, en contextos desfavorables, la educación parvularia interviene favorablemente en el desarrollo de habilidades que no se potencian si el niño no asiste a la escuela en esta edad (Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter, Strupp, y the Internacional Child Development Steering Group, 2007; Hansen y Hawkes, 2009). En este contexto, la escuela entonces juega un rol importante en el proceso de adquisición de las destrezas de la lecto-escritura.

Para el caso de Chile, la evidencia sobre la evaluación de programas que se orientan al desarrollo de habilidades prelectoras, así como de su impacto, es escasa, puesto que la preocupación pre-escolar ha estado focalizada más en la cobertura que en la calidad y los programas que han sido implementados con el fin de afianzar los aprendizajes de habilidades lingüísticas, no han tenido evaluaciones de impacto, ni de la calidad de los aprendizajes adquiridos (Tokman, 2010). Un ejemplo que podría ser plausible de referir, está en Argentina con Pozner (1982), quien realizó un estudio en que evaluó el impacto que tiene la asistencia a pre-kinder, tanto en la maduración como en la adquisición de habilidades lectoras y los resultados mostraron un alto impacto para el desarrollo de habilidades de lecto-escritura en los aprendizajes posteriores, además de influir incluso en la promoción escolar. El estudio de Pozner podría ejemplificar lo que afirman varios autores (Molina, Cordero y Silva, 2008; Phillips y Lonigan, 2009; Wasik, 2010) sobre la relevancia de educación parvularia para el desarrollo de habilidades de la lectoescritura, sobretodo, en sectores vulnerables. En este sentido, una propuesta pedagógica de las educadoras, que se alinee con el origen de los niños y niñas de sectores populares, es primordial para poder tener éxito en cómo se afianzan los aprendizajes relacionados con la lecto-

escritura (Pozner, 1982). Idealmente, el despliegue “de información intencionada que proponga la escuela y atender a los intereses propios de los niños y niñas (por su curiosidad, por su necesidad de investigar y preguntar), son movilizados de hábitos y técnicas favorecedores de la apropiación de la lecto-escritura” (Caputo y Gamallo, 2010, p. 855). Por ende, el rol de la escuela en manos de las educadoras, es determinante en el logro de los aprendizajes preescolares, siendo parte fundamental de los programas educativos (Rolla y Rivadeneira, 2006). Ahora bien, no solo la escuela genera este impacto, ya que el entorno que determina al niño o niña es el contexto socio-cultural y de desarrollo socio-económico en que se sitúa, que luego deriva en su desempeño futuro a nivel cognitivo y social, el que también está determinado por la familia y el contacto que tiene con la escuela (Schoon, Bynner, Joshi, Parsons, Wiggins y Sacker, 2002).

Para la presente investigación, el interés está puesto en un aprendizaje preescolar en específico, siendo el desarrollo de las habilidades prelectoras, destrezas importantes en el crecimiento del niño o niña, ya que permiten afianzar herramientas cognitivas y sicolingüísticas que posibilitan el éxito en el aprendizaje y la habilidad de lectura, la que puede estimularse intencionadamente en la edad preescolar (Bravo, Villalón, Orellana, 2004; Velarde, Canales, Meléndez, Lingàn, 2011; Verdinelli, 2009). Cuando se habla sobre conocimientos prelectores, esto hace referencia a un conjunto de aprendizajes precursores de la lectura formal, que son base para el aprendizaje de la lectura y que se sirven de las primeras interacciones del niño o niña con el entorno (Snow y Beals, 2006). Mackenna y Stahl (2009) proponen un modelo cognitivo de las habilidades que están implicadas en el proceso de lectura, estructurado en tres ejes: vocabulario, conocimientos específicos, y conocimiento de textos y estructura de oraciones. Estos ejes incluyen las destrezas de los conocimientos prelectores, tales como: conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso, separación de palabras en sílabas, conocimiento de palabras, reconocimiento automático de palabras, comprensión del lenguaje; cada una de las cuales aseguran un mayor éxito en el aprendizaje de la comprensión lectora, funcionando en conjunto como un sistema complejo, ya que cuando el niño o niña se enfrenta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se debe concebir este asunto como interactivo, en que el estudiante debe aprender estas habilidades metalingüísticas mediante la enseñanza, puesto que el cerebro no posee una capacidad de lectura natural (Caputo y Gamallo, 2010).

La conciencia fonológica, es la habilidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y poder manipularlos, siendo la destreza de inicio para poder llegar a la

decodificación que, a su vez, es el primer paso de la comprensión lectora oral o escrita, (Bravo, Villalón y Orellana, 2004). Esta habilidad prelectora se considera la más determinante de un mejor desempeño lector posteriormente (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010; Bravo, Villalón y Orellana, 2006), ya que esta es la capacidad que adquieren los párvulos al identificar y manipular la fonética, la que luego determinará la identificación de la ortografía escrita en el aprendizaje lector (Bravo, 2002; Defior, 1994).

Por otro lado, el incremento de reconocimiento semántico, que tiene que ver con el dominio léxico que va adquiriendo el niño o niña, es fundamental para la comprensión lectora, siendo la edad preescolar, clave para iniciar el desarrollo de esto (Van Kleeck, 2003; Wasik, 2010). La comprensión auditiva, entendida como la capacidad de decodificar e interpretar en contexto el sentido de un mensaje lingüístico transmitido oralmente (Martín, 1991), así como el conocimiento del alfabeto, tanto del nombre como la pronunciación de las letras que posibilita identificarla mentalmente como fonemas (Bravo, Villalón y Orellana, 2006), son habilidades prelectoras que poseen un gran impacto en el aprendizaje de la lecto-escritura, tema recurrentemente estudiado por investigadores de educación en los últimos años, ya que forman habilidades que son esenciales para el desarrollo de la comprensión lectora y que son potenciadas desde la escuela en la edad preescolar (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

#### b. Rol de la familia en adquisición de aprendizajes prelectores

El contexto alfabetizador familiar refiere al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; junto con esto, se encuentran las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2000).

El rol del hogar es uno de los más importantes predictores del desempeño de los estudiantes en el aprendizaje de la escuela, ya que es el primer contacto con la sociedad, y el que le otorga las oportunidades en un principio (Shoon et al, 2002), siendo este rol, determinante sobretodo en el desarrollo de las habilidades prelectoras (Recart, Mathiesen y Herrera, 2005).

Según Caputo y Gamallo (2010) la presencia de los factores externos dados en el hogar, tales como las interacciones que se desarrollan, los recursos con que se cuenta y el nivel

socioeconómico, juegan un rol preponderante en el desarrollo de las habilidades prelectoras, las que además de los factores ambientales en el desarrollo del cerebro, agregan también factores internos, como los genéticos, biológicos y madurativos. Estas habilidades y conocimientos prelectores aportados por la familia están determinados por la interacción social que se desarrolla de manera indirecta a la educacional, con el lenguaje y el desarrollo de la conciencia fonológica, fonémica y léxica (Andrés et al., 2010). Estos estarían dados por un conocimiento metalingüístico, en el que el acercamiento a lo escrito (libros, identificación de palabras en ellos, entre otros) así como la oralidad, comprenden un rol fundamental en este proceso anterior a la inserción escolar, por lo que el rol de la familia antes de ingresar a la escuela, estaría determinando la conciencia fonológica por sobre los otros conocimientos prelectores (Bravo, 2002; Defior, 1994).

En relación a esto, es importante destacar que esta investigación se enmarca en un contexto de vulnerabilidad y, por tanto, se debe considerar que el rol de la escuela en relación con la familia cobra mayor importancia, ya que si el niño tiene aptitudes pobres para leer y escuchar, como consecuencia de haber crecido en un ambiente lingüísticamente limitado, deberán hacerse aún más esfuerzos en la escuela para fomentar la comprensión oral y auditiva (Marchant, Luchini y Cuadrado, 2007). Un párvulo que ha crecido con un nivel de escolaridad bajo de los adultos de su hogar, tiende a tener un bajo desarrollo de habilidades lingüísticas, menos manejo y adquisición de vocabulario, menor desarrollo de conciencia lingüística, que se determinan no tan solo con la pobreza económica, sino que también con el estilo de interacción que existe entre padres e hijos, que muchas veces en estos contextos sociales se da de forma que intenciona estos comportamientos mencionados (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009), ya que muchas veces esto se relaciona además, con un nivel socioeconómico más bajo (CASEN, 2011) lo que tiene efecto sobre la organización familiar, el clima afectivo, la socialización lingüística, entre otros (Brunner y Elecqua, 2004). Sus habilidades prelectoras entonces son disminuidas en comparación con un párvulo de estrato socioeconómico más alto, siendo evidencia de esto, por ejemplo, los resultados en Argentina de Andrés et al. (2010), que observaron las diferencias en el rendimiento de habilidades prelectoras teniendo en cuenta la cantidad de años de escolaridad de los padres, comprobándose que existen diferencias significativas cuando, tal escolaridad de los padres, está entre los 13 y 15 años. En conjunto con lo anterior, Bracken y Fischel (2007) afirman que la motivación a trabajar en las tareas dadas por la escuela para desarrollarlas en el hogar, es determinada también por el nivel educacional de los padres y por la ocupación que poseen, lo que posibilitaría también un éxito o fracaso en el rendimiento de los niños. Junto con ello, las

investigaciones sugieren que en estos contextos, el código utilizado es más restringido y menos complejo, lo que va conformando una estructura cognitiva más concreta que no posibilita un desarrollo óptimo de habilidades de comprensión lectora, que permitan una elaboración cognitiva más compleja (Bernstein, 1985; Wasik, 2010).

En definitiva, el rol de la familia es fundamental en tanto el hogar es altamente determinante en el aprendizaje de los niños, puesto que es el lugar donde se desarrolla el proceso formativo entre los 0 y 5 años de vida (Rolla y Rivadeneira, 2006). Evidencia de esto, es un estudio realizado por Storch y Fischel (2008) centrado en el programa Head Start, que muestra que existe una alta correlación entre el éxito de habilidades prelectoras en niños en edad preescolar y la motivación de los padres por realizar lectura compartida, lo que no sólo desarrolla la comprensión auditiva, sino que también amplía el léxico de niños y padres. Ahora bien, cuando el contexto familiar es vulnerable, la escuela se vuelve necesaria para el apoyo en el desarrollo de las habilidades prelectoras que pudiesen no estarse desarrollando en el hogar.

Estos antecedentes, explican la creación de programas focalizados a la enseñanza-aprendizaje para estos contextos vulnerables de educación como el ya nombrado Head Start en EE.UU. (Hustedt y Barnett, 2010) que es parte de un conjunto de programas que se orientan a un apoyo integral para los niños pre-escolares de sectores vulnerables, que en su diseño además contemplan el fortalecimiento de la adquisición de habilidades de prelectura. De este programa nace el Early Head Start (EHS), creado para preescolares de 4-5 años de edad, que es el rango de años en los que trabaja la presente investigación, el cual dio resultados, los que se midieron en torno a las dimensiones de lenguaje, cognición y conducta (Kotliarenco, Gómez y Muñoz, 2009). Se obtuvieron diferencias que estadísticamente resultaron significativas, sin embargo, los tamaños de efecto fueron modestos (Hustedt y Barnett, 2005). En estos programas se recomiendan actividades en que los padres deben jugar un rol activo, consecuentemente con Pearson, Blair, Kamil y Mosenthal (1991) quienes plantean que las actividades de lectura conjuntas con los padres resultan recomendables, obteniendo desde ahí resultados favorables en el desempeño lector posterior de los niños. Cabe señalar que el programa EHS sirve como antecedente, en tanto se centra en el rol activo de la familia, generando un precedente sobre el rol preponderante de ella en el desarrollo de habilidades prelectoras, considerando que: “el mayor impacto de Head Start se encontró en los informes parentales sobre la habilidad de lectoescritura infantil” (Recart et al., 2010; p. 3). Otro programa de educación orientado a contextos vulnerables, que también se

focaliza en el trabajo con la familia para estimular el aprendizaje, es el Sure Start, de origen británico, que tiene la misma orientación que el Early Head Start. Este programa también ha obtenido buenos resultados en las dimensiones lingüísticas (Hustedt y Barnett, 2010).

Para el caso de Chile, un programa que quiso resolver la carencia educacional en el rol de los padres es el programa DIT, realizado en conjunto por CEANIM e INTEGRA, donde el supuesto era que los niños y niñas pequeños responden mejor cuando las personas que los cuidan usan técnicas diseñadas específicamente para fomentar y estimular el paso al siguiente nivel de desarrollo (Caputo y Gamallo, 2010). Los fundamentos del DIT tenían su origen en programas como el Early Head Start, Sure Star y los programas desarrollados desde 1979 en Chile por CEANIM (Centros Comunitarios de Atención Preescolar). Estos últimos se crean en 1979 como una propuesta de CEANIM de gestar programas de educación inicial para niños entre 2 y 5 años en contextos vulnerables, con la incorporación activa de madres en el proceso educativo de sus hijos. Estos centros tenían el fin de contribuir a la igualdad de oportunidades a través de la implementación de metodologías educativas que potenciaran el fortalecimiento de habilidades preescolares (entre las que se encontraban las habilidades prelectoras) en las que el adulto se involucraba en el proceso activamente para acompañar el proceso de desarrollo. Estos programas fracasaron en el tiempo, por el cambio de gobiernos que no siguieron las mismas líneas de intervención social y educativa (Rolla y Rivadeneira, 2006).

Estos son algunos de los muchos programas que se han encargado de los sectores económicamente vulnerables, quienes necesitan del fortalecimiento de ciertos aspectos que apoyan el aprendizaje de los niños en la etapa temprana, ocupándose especialmente del rol de la familia, ya que se ha evidenciado que independiente del contexto socioeconómico, el compromiso de los padres juega un rol determinante para la obtención de buenos resultados (Gubbins y Dois, 2006). Sin embargo, estos programas no se focalizan exclusivamente en lo educativo, sino que también, en lo social, psicológico, entre otros aspectos, siendo sus intervenciones tangencialmente utilizadas como apoyo para el desarrollo de habilidades prelectoras para la inserción de los párvulos a preescolar. Resulta interesante entonces observar qué es lo que sucede en el desarrollo de las destrezas prelectoras con la familia, como resultado de un programa municipal de intervención en la edad preescolar, considerando que los programas aquí revisados se focalizan en todas las áreas de desarrollo del niño, siendo escasos los insumos de lo que sucede en el caso del área de lenguaje, con el análisis de los conocimientos prelectores que se desarrollan en la casa, y

los que son fortalecidos en educación parvularia en la escuela, salvo algunas investigaciones, como por ejemplo, las sobre dominio lector que tiene la Fundación Arauco, que se centran en el dominio lector, velocidad lectora, entre otros (Marchant, Luchini y Cuadrado, 2007).

En definitiva, la importancia de la educación parvularia en la escolarización y la adquisición de aprendizajes para la lectoescritura, es de especial relevancia ya que el rol que comienza a jugar la escuela en contextos de mayor vulnerabilidad es determinante si se considera que el incremento del vocabulario, la conciencia fonológica, el conocimiento de lo impreso, etc. son habilidades que el párvulo desarrolla en la interacción con el adulto y en el proceso de aprendizaje en la escuela ya que, en esas casas, la forma de relacionarse, de conversar y de preguntar, puede no estar ayudando. Esto, dado que, si la escuela no juega un rol activo en tales casos, el débil desarrollo del lenguaje repercutirá en dificultades para la adquisición de las habilidades de la lecto-escritura. Cabe señalar de todas formas, que no es claro que simplemente la asistencia a la educación preescolar trae beneficios, sin tomar en cuenta la calidad del servicio que se está entregando (Rolla y Rivadeneira, 2006). Junto con ello, en los programas de intervención a escuelas de sectores socioeconómicamente vulnerables que fueron revisados, se otorga evidencia sobre que no solo la asistencia a la escuela es la que aporta en estos contextos, ya que es fundamental otro componente, como la influencia de la familia.

En este marco actual, uno de los programas ministeriales que se propuso para intervenir en educación escolar, y que integra otros focos además del de aprendizaje, es la Campaña de Lectura, Escritura y Matemática (LEM), el que cuenta con cinco pilares. El primero de ellos señala que está diseñado para prestar un apoyo técnico y de material a escuelas que tienen bajo rendimiento en resultados de evaluaciones estandarizadas y que además se insertan en contexto de nivel socioeconómico bajo. El segundo pilar, orienta el programa en una mayor exigencia en que se propende a un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de lectura, escritura y matemática. El tercer pilar atiende a las necesidades de los profesores, haciéndose responsable de exigir capacitación a través de profesores guías y consultores de excelencia académica en la implementación curricular y didáctica en el aula. El cuarto pilar, se basa en determinar apoyo con recursos curriculares y didácticos basados en la nueva reforma curricular. Por último, el quinto pilar, señala el impulsar la participación de las familias como agentes activos de colaboración en el aprendizaje de los estudiantes. Este programa tiene un enfoque integrado

de la enseñanza de la lectoescritura, vale decir, el aprendizaje de la misma debe darse en un contexto significativo de aprendizaje para el niño (Lacasa, Anula y Martín, 1995)

### C. Diferencias de resultados de mediciones sobre aprendizaje en sectores urbano / rural

El estudio de los sistemas de evaluación estandarizados en países de América Latina (Casassus, 2003; Murillo y Román, 2008; Ravela, 2001) otorga evidencia sobre cómo estos países coinciden en las diferencias entre resultados de evaluaciones para establecimientos de zonas rurales, en que son más bajos que los que obtienen los niños de zonas urbanas. Este tipo de resultados se encontró en Texas, en una evaluación que medía habilidades de lectura temprana, utilizada para identificar variables que están influyendo en el aprendizaje para aplicar remediales y monitorear aprendizajes; en que se muestra que, en el sector urbano, se obtienen resultados que duplican a los que se obtienen en el sector rural (Foorman, York, Santi y Francis, 2007).

Para el caso de Chile, la Ley de subvención escolar preferencial (ley SEP) funciona bajo el supuesto de que un niño en situación de vulnerable (socioeconómica), requiere del doble de recursos para educarse que uno que no, ya que la condición socioeconómica de su casa dificulta las posibilidades de enfrentar el proceso educativo (MINEDUC, 2011). Esta ley tiene su fundamento en que los resultados de aprendizajes de los alumnos están fuertemente correlacionados con el nivel socioeconómico de su hogar. En esta misma ley la localidad rural presenta también mayores prioridades de subvención que la urbana, ya que supone las diferencias de recursos comunitarios con que cuenta también el estudiante.

En Chile se cuenta con pocos estudios longitudinales sobre la efectividad de los programas preescolares existentes en contextos vulnerables, con la diferenciación urbano-rural (Rolla y Rivadeneira, 2006). Según Rolla y Rivadeneira (2006) el único estudio publicado fue el realizado por la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación en 1998, donde se comparó el desarrollo cognitivo de niños que asistieron a segundo nivel de transición (lo que comúnmente se llama kinder, donde hay alumnos de 4 y 5 años), con un grupo de control que no asistió a este nivel educativo. Este estudio no encontró diferencias significativas en el desarrollo cognitivo de niños que asisten a Kinder en el sector urbano, pero sí en el rural (Rolla y Rivadeneira, 2006), por lo que el mayor impacto sería en la zona rural.

En síntesis, los antecedentes evidencian como problema la diferencia de resultados existentes entre los aprendizajes de preescolares en zonas urbanas y rurales, determinados por el entorno de

la comunidad que apoyaría el desarrollo de aprendizajes con mayor efectividad en el contexto urbano. Se espera entonces que un programa de intervención, focalizado en el desarrollo del lenguaje en preescolares en el sector rural, mejore los resultados allí obtenidos, o que al menos logre equiparlos con el urbano, el que no se encuentra con un programa de intervención que acompañe el proceso de aprendizaje de educación parvularia, trabajando exclusivamente con las bases curriculares y los programas de estudio propuestos por el MINEDUC. Así mismo, este estudio entonces, pretende hacer una comparación entre ambos grupos.

### **III. Objetivos**

El objetivo de esta investigación es analizar el logro de aprendizajes prelectores de niños de contexto urbano cuya enseñanza se sustenta en las bases curriculares de la educación parvularia y de uno rural que reciben una intervención focalizada en lenguaje además del programa ministerial, las prácticas del hogar de ambos grupos y las prácticas de enseñanza de sus educadoras.

De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos:

a) Comparar los resultados de aprendizajes prelectores de un grupo de párvulos de sector rural que recibe un programa focalizado para el área de lenguaje, respecto de uno urbano que no lo recibe.

b) Comparar las prácticas en el hogar para el desarrollo de habilidades prelectoras de un grupo de párvulos de sector rural que recibe un programa focalizado para el área de lenguaje, respecto de uno urbano que no lo recibe.

c) Describir las prácticas de enseñanza de las educadoras de un grupo de párvulos de sector rural que recibe un programa focalizado para el área de lenguaje, respecto de uno de sector urbano que no lo recibe.

#### **IV. Metodología**

##### **a. Tipo de estudio**

Este estudio es de tipo mixto desarrollado de manera secuencial, presentándose la perspectiva cualitativa en la descripción de evidencias de prácticas de enseñanza en la escuela y en el hogar, en concomitancia con la perspectiva cuantitativa llevada a cabo en la comparación de resultados sobre el rendimiento entre dos grupos, por tanto, se define como uno de tipo descriptivo-comparativo. Junto con esto, por ser un estudio que se ejecuta a partir de los resultados de una evaluación de prácticas pedagógicas que ya se están realizando, es que comprende un diseño ex post-facto, esto quiere decir que las limitaciones están en no poder controlar las variables independientes, puesto que ocurren antes del momento de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista; 2010).

##### **b. Muestra**

El estudio considera tres fuentes de información: niños, padres y educadoras. Los niños son 120 párvulos (64 rural / 56 urbano) de estrato socioeconómico bajo de la Región Metropolitana, que en Mayo de 2011 tenían entre 3 años 11 meses y 4 años 5 meses de una comuna rural y una comuna urbana. La elección de los casos se realizó de la siguiente manera: Se seleccionó a los establecimientos según los criterios de: a) Escuelas municipales con más de 70% de vulnerabilidad según base MINEDUC educación parvularia, b) establecimientos que tuvieran desde NT1 a 8º básico al menos, c) establecimientos mixtos, d) establecimientos que contaran con educadoras en sus aulas. Luego se seleccionaron las comunas que tuvieran mayor número de establecimientos en estas condiciones y se realizó una selección aleatoria de los establecimientos, con remplazo en caso de no aceptar la invitación a participar del proyecto.

Se trabajó con grupos cursos intactos, descartando para los análisis (no así para las evaluaciones) los niños integrados o con algún diagnóstico que afectara su rendimiento en las pruebas realizadas. No participaron en las evaluaciones los niños cuyos padres no dieron su consentimiento (en ninguno de los cursos superó los 4 niños). Para la triangulación de resultados, se trabajó con las prácticas de lectura en el hogar, mediante autoreporte de los 120 padres y con las 5 educadoras que están a cargo en de los cursos, cuyos datos también fueron obtenidos mediante autoreporte.

### b.1 Caracterización de la muestra:

Tanto para el padre como para la madre en ambos grupos (rural y urbano), la mayoría llega a tercer o cuarto año de enseñanza media. Un bajo porcentaje se concentra en educación completa en instituto profesional (Tabla 1).

Un 56% de los padres de la zona rural y un 36% de la urbana, declaran que en la casa viven entre 4 y 5 personas. El 39% y 31% de la zona rural y 29% y 21% de la urbana, declaran que el párvulo es hijo único o tercer hijo respectivamente. Ambos grupos también declaran que cuando el párvulo llega a casa, cerca del 60% se queda con la madre o con la abuela. Respecto del rango de edad del adulto que cuida al niño en su hogar, para la zona urbana un 49% tiene entre 15 y 35 años, mientras que para la urbana un 39% se concentra en este rango de edad (Ver Anexos: 3, 4, 5 y 6).

Tabla 1: Nivel de escolaridad de los padres en zona urbana y rural.

Nivel educacional	Frecuencia		Porcentaje	
	Padre	Madre	Padre	Madre
<b>Urbano</b>				
Entre 1º y 4º de educación básica.	1	1	1,6	1,6
Entre 5º y 8º de educación básica.	8	6	12,5	9,4
Entre Iº y IIº de enseñanza media.	7	9	10,9	14,1
Entre IIIº y IVº de enseñanza media.	23	22	35,9	34,4
Incompleta en Instituto Profesional.	3	4	4,7	6,3
Completa en Instituto Profesional.	6	9	9,4	14,1
Incompleta Universitaria.	3	3	4,7	4,7
Completa Universitaria.	2	3	3,1	4,7
Sin Información	11	7	17,2	10,9
<b>Rural</b>				
Entre 1º y 4º de educación básica.	1	3	1,8	5,4
Entre 5º y 8º de educación básica.	2	5	3,6	8,9
Entre Iº y IIº de enseñanza media.	5	4	8,9	7,1
Entre IIIº y IVº de enseñanza media.	17	24	30,4	42,9
Incompleta en Instituto Profesional.	2	4	3,6	7,1
Completa en Instituto Profesional.	5	7	8,9	12,5
Incompleta Universitaria.	3	2	5,4	3,6
Completa Universitaria.	4	3	7,1	5,4
Sin Información	17	4	30,4	7,1

Respecto de la muestra de párvulos, en su mayoría no asistió a sala cuna en ambos grupos (61% rural, 57% urbano), pero sí a nivel medio menor (63% rural, 71% urbano) y medio mayor (69% rural, 72% urbano), por lo que hasta los tres años los niños tienen estimulación temprana mayoritariamente desde el hogar (Ver Anexo 7).

En relación a las educadoras, todas tienen el título profesional de educadora de párvulos, y llevan enseñando en el nivel entre 16 y 30 años. El contrato de trabajo es 40 horas o más en ambos grupos (jornada completa), y todas tienen equipo de apoyo en el aula.

### **c. Instrumentos**

Los instrumentos de recogida de información que se utilizaron fueron tres:

a) Prueba de Competencia Lectora: Se utilizó la prueba Tejas Lee (2006-2008) diseñada por la Agencia de Educación de Texas y la Universidad de Houston para la evaluación de la lectura de la población infantil de habla hispana y validada en Chile para un estudio Medina et al. (2010), y la confiabilidad para las distintas dimensiones va entre 0,59 y 0,92 utilizando Alfa de Cronbach.

Las dimensiones que contempla este instrumento son: Conocimiento de lo impreso, Conocimiento del alfabeto, Conciencia fonológica/fonémica, Reconocimiento visual de palabras y Comprensión auditiva. Se agregó una sección de Vocabulario adaptada del test de Woodcock y Muñoz (1993) y validada por Medina et al (2010).

Esta prueba se aplicó de manera individual al inicio y al final de pre-kinder. Los puntajes esperados para cada sección son:

Sección 1 "vocabulario":	17 puntos
Sección 2 "Conocimiento de lo impreso":	10 puntos
Sección 3 "Conocimiento del alfabeto":	27 puntos
Sección 4 "Segmentación de sílabas":	6 puntos
Sección 5 "Identificación del sonido inicial":	6 puntos
Sección 6 "Comprensión auditiva":	6 puntos

b) *Cuestionario para padres*, adaptación del cuestionario de investigación de Alfabetización MINEDUC/UC (Medina et al., 2010), con insumos de los cuestionarios para padres de SIMCE y PIRLS. Las dimensiones que abarca este instrumento son: caracterización sociodemográfica, recursos del hogar asociados a alfabetización, perfil del estudiante, prácticas en el hogar que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura, y participación de padres o apoderados en la escuela. Este cuestionario fue validado mediante criterio de jueces, sobre pertinencia a los objetivos de este estudio y se aplicó al finalizar el año de Prekinder.

c) *Cuestionario para educadoras*, adaptación de cuestionario para educadoras utilizado en la investigación de Alfabetización MINEDUC/UC (Medina et al., 2010), con insumos de los cuestionarios para profesores de SIMCE y PIRLS. Las dimensiones que abarca son: caracterización sociodemográfica, conocimiento del curso, recursos y prácticas para la enseñanza de la lectura; interacción escuela-hogar. Este cuestionario también fue validado mediante criterio de jueces, sobre pertinencia a los objetivos de este estudio. Se aplicó al finalizar el año de Prekinder.

#### **d. Metodologías de enseñanza de la lectura en Prekinder**

##### **d.1) Zona rural**

El grupo de la zona rural trabajó con un programa focalizado para el área de lenguaje, que forma parte del programa LEM. Este programa fue diseñado originalmente para kínder y primero básico; sin embargo, el municipio hizo un ajuste para aplicarlo también en prekínder. Cabe señalar, que este programa además de contar con los 5 pilares que orientan su trabajo (Prestar apoyo técnico y material a los colegios, mejoramiento de la calidad de aprendizajes en lectura, escritura y matemática; atender las necesidades de los profesores con capacitaciones y asistencia de consultores de excelencia, apoyo en recursos didácticos y curriculares; y prestar atención a la familia como agente de colaboración), tiene un enfoque integrado de la enseñanza la lectura (Lacasa et al., 1995) en que esta se asume como una construcción de significado donde la decodificación está al servicio de la comprensión lectora. La propuesta didáctica entonces toma los tres momentos de lectura: antes de la lectura (preparación para la lectura, activación de conocimientos previos, predictibilidad de lo que se leerá), durante la lectura (leer activamente, interpretar, leer en contexto) y después de la lectura (profundizar en la comprensión, evaluar las preconcepciones). Junto con este programa, las escuelas contaron con los dineros otorgados por la

ley SEP, los que fueron invertidos en implementar de mejor manera el programa LEM, por lo que cuentan con recursos didácticos en sala que propenden al desarrollo de los objetivos propuestos por LEM, como libros de texto para hacer ejercicios que trabajan en clases, entre 60 y 100 libros que propenden al disfrute de la lectura, revistas infantiles (Maletín Santillana de Lenguaje) y libros gigantes, entre otros.

El sistema de trabajo que se aplica, cuenta con planificaciones con actividades diarias de lectura intencionada y trabajo posterior con el libro de texto, utilizando materiales de las unidades LEM que operacionalizan secuencias didácticas, considerando variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje como es la lectura compartida, jugar a leer textos predecibles y jugar a escribir textos significativos. Para comunicación oral, el foco está puesto en el relacionarse con los otros mediante este canal, utilizando vocabulario adecuado y estructuras lingüísticas cada vez más complejas. Junto con ello, el pilar LEM relacionado con la participación de los padres fomenta las tareas que se envían a la casa, siendo estas de un tiempo de duración entre 15 y 60 minutos, variando la cantidad de días que lo hacen en la semana, salvo los viernes en que se llevan el libro de texto con tareas para desarrollar el fin de semana. En el reporte de los padres el 3,1% declara que las educadoras nunca envían tarea para la casa, con un 38% que declara que lo hacen todos los días.

#### d.2) Zona urbana

El grupo de la zona urbana trabaja con el programa de Educación Parvularia propuesto por el Ministerio. En este programa se trabaja en base a tres ejes de aprendizaje: comunicación oral, iniciación a la lectura e iniciación a la escritura. Para comunicación oral, se trabaja de la misma forma que en el programa de la zona rural. Para iniciación de la lectura, se sugiere trabajar la conciencia fonológica y la exploración como la comprensión de textos. Para el eje de escritura, el interés por la grafía así como la experimentación de representaciones gráficas con intención de comunicarse por este canal, son las sugerencias para el trabajo pedagógico (MINEDUC, 2008).

En el sistema de trabajo aplicado aquí, las educadoras tienen planificaciones diarias hechas en conjunto para el nivel y supervisadas por la jefa de ciclo. Estas planificaciones incluyen actividades de lenguaje de acuerdo con lo sugerido en las bases curriculares, sin contar con un texto escolar base. El trabajo que realizan las educadoras es con guías que los niños deben hacer y

con ejes temáticos como las vocales, los alimentos, etc. donde van incorporando las habilidades sugeridas en las bases curriculares. Respecto de la interacción con el hogar, se observa en el reporte de los padres que el 20% declara que las educadoras nunca envían tarea para la casa, con un 0% que declara que lo hacen todos los días, lo que muestra una diferencia significativa con lo reportado para el contexto rural.

#### **e. Análisis de información**

Para analizar los datos de los aprendizajes prelectores, se realizó prueba T para muestras independientes, con las variables localidad (urbano-rural) como variable independiente y las habilidades prelectoras (vocabulario, conocimiento de lo impreso, conocimiento del alfabeto, conciencia fonológica [segmentación de sílabas e identificación de sonido inicial] y comprensión auditiva) como variables dependientes. Para el caso de las prácticas de enseñanza en el hogar y en la escuela reportados por padres y educadoras, se realizaron análisis de frecuencia y en el caso de los resultados de prácticas de las educadoras, se hizo comparaciones con Chi cuadrado para estimar diferencias entre urbano y rural.

### **V. Resultados**

Los resultados se presentarán en base a los objetivos planteados, comparando las habilidades prelectoras en niños de escuelas urbanas y rurales, las prácticas en el hogar de uno y otro grupo; y las prácticas pedagógicas de las educadoras que los atienden. Los datos fueron sistematizados y analizados, rescatando los más significativos.

#### **V.1 Resultados de comparación de aprendizajes prelectores urbano-rural**

El primer objetivo era comparar los resultados de aprendizaje de un grupo de párvulos de sector rural que recibe un programa focalizado para el área de lenguaje respecto de uno urbano que no lo recibe. Se observa que en la medición al inicio de prekinder, solo la variable *conocimiento de lo impreso* es diferente entre el grupo rural y el grupo urbano, donde este último tiene una media más baja ( $t_{(119)}=1,310$ ;  $p=0,018$ ). A nivel general, la variable en que mejor se desempeñan los párvulos de ambos grupos es identificación de sonido inicial (promedio 4 palabras correctas de 6), mientras que la más descendida es conocimiento del alfabeto (promedio 5 letras de 27). En la medición de fin de año se observan diferencias entre grupos en vocabulario ( $t_{(119)}=$  -

0,046;  $p=0,043$ ) y en conocimiento del alfabeto ( $t_{(119)}=-0,261$ ;  $p=0,008$ ), donde la media es superior en el grupo urbano, mientras que en conocimiento de lo impreso ( $t_{(119)}=-0,561$ ;  $p=0,003$ ), presenta una media mayor en la zona rural. Las dimensiones en que no hubo diferencia entre los grupos en ambas mediciones son en *segmentación de sílabas*, identificación del sonido inicial y comprensión auditiva (Tabla 2). Se mantiene un mejor desempeño en identificación del sonido inicial pero el avance en estas variables durante el año escolar no es significativo. A nivel general se observa que en la evaluación final, en todas las dimensiones la desviación estándar es mayor siempre en el grupo urbano, respecto del grupo rural. Por otro lado, en el grupo rural la desviación estándar disminuye en la segunda medición respecto de la primera de año en todas las dimensiones, salvo en segmentación de sílabas; mientras que, en el grupo urbano la desviación estándar aumenta en todas las dimensiones en la última medición respecto de la primera, salvo en comprensión auditiva y conocimiento de lo impreso. Es así como en vocabulario el grupo rural disminuye en 0,836; mientras que el urbano sube en 0,528; en conocimiento de lo impreso el grupo rural disminuye su desviación estándar en 0,61; disminuyendo también el grupo urbano en 0,047; en conocimiento del alfabeto el grupo rural disminuye en 0,26; aumentando la desviación estándar del grupo urbano en 0,797; en segmentación de sílabas el grupo rural aumenta su desviación estándar en 0,009; en tanto el grupo urbano lo hace en 0,062; en identificación de sonido inicial el grupo urbano disminuye en 0,168; en tanto el grupo urbano aumenta en 0,242; para comprensión auditiva el grupo rural disminuye en 0,36; en tanto el grupo urbano lo hace en 0,07. (Tabla 2).

Tabla 2: Comparación entre mediciones de inicio y fin de año de habilidades prelectoras según localidad.

	Habilidades prelectoras	Rural				Urbano				t	Sig. (P)
		Mín.	Máx.	MD	DE	Mín.	Máx.	MD	DE		
Medición Nº1	Vocabulario	0	17	9,23	3,874	0	17	8,89	3,350	0,513	0,433
	Conocimiento de lo impreso.	0	10	4,22	2,510	0	10	3,68	2,001	1,291	0,018
	Conocimiento del alfabeto.	0	27	4,52	4,588	0	27	5,55	5,803	-1,093	0,294
	Segmentación de sílabas.	0	6	4,06	1,798	0	6	4,20	1,882	-0,398	0,467
	Identificación del sonido inicial.	0	6	1,84	1,775	0	6	1,43	1,548	1,356	0,325
	Comprensión auditiva.	0	6	2,53	1,573	0	6	2,54	1,334	-0,17	0,141
Medición Nº2	Vocabulario	0	17	8,70	3,038	0	17	8,73	3,878	-0,046	0,043
	Conocimiento de lo impreso.	0	10	4,77	1,900	0	10	3,96	1,954	-0,561	0,003
	Conocimiento del alfabeto.	0	27	5,97	4,328	0	27	6,23	6,600	-0,261	0,008
	Segmentación de sílabas.	0	6	4,69	1,807	0	6	4,55	1,944	0,391	0,604
	Identificación del sonido inicial.	0	6	1,92	1,607	0	6	1,82	1,790	0,324	0,182
	Comprensión auditiva.	0	6	2,64	1,213	0	6	2,45	1,264	0,858	0,999

Respecto del avance en los aprendizajes en el período estudiado, vale decir, el cambio que se puede observar a partir de la evaluación inicial y final a partir del programa LEM en el contexto rural y del programa ministerial en el contexto urbano, se observa que ambos grupos en la dimensión de vocabulario no tienen un avance en el aprendizaje (M rural: -0,53; M urbano: -0,16), junto con ello, se observa esto mismo para el grupo urbano en la dimensión de comprensión auditiva (M urbano: -0,09). Por otro lado, aunque el grupo rural tiene deltas mayores que el urbano en las dimensiones conocimiento de lo impreso, conocimiento del alfabeto, segmentación de sílabas y comprensión auditiva estas diferencias no son significativas, por ende, se puede señalar que los programas no han tenido efecto en el aprendizaje de ninguno de los dos contextos (Tabla 3).

Tabla 3: Comparación de los deltas de puntaje entre pre y post test.

Dimensiones	Urbano Rural	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	Sig. (P)
Vocabulario	Rural	64	-,53	2,672	,334	-0,772	0,979
	Urbano	56	-,16	2,564	,343	-0,774	
Conocimiento de lo impreso	Rural	64	,55	2,377	,297	0,598	0,885
	Urbano	56	,29	2,395	,320	0,598	
Conocimiento del alfabeto	Rural	64	1,45	2,916	,365	1,562	0,393
	Urbano	56	,68	2,450	,327	1,581	
Segmentación de sílabas	Rural	64	,63	2,127	,266	0,683	0,657
	Urbano	56	,36	2,161	,289	0,682	
Identificación del sonido inicial	Rural	64	,08	1,372	,172	-1,177	0,222
	Urbano	56	,39	1,557	,208	-1,167	
Comprensión auditiva	Rural	64	,11	1,427	,178	0,742	0,517
	Urbano	56	-,09	1,505	,201	0,739	
<b>Total Competencia lectora</b>	Rural	64	2,28	8,078	1,010	0,592	0,573
	Urbano	56	1,46	6,865	,917	0,599	

Respecto de la apreciación que tienen las educadoras sobre el desempeño de sus cursos, todas las educadoras declaran que los párvulos a quienes les hacen clases, están en nivel intermedio, excepto una educadora de la zona urbana que declara que están en nivel avanzado, evidencia que dicen haberla obtenido mediante evaluaciones externas, o bien, las mediciones diarias que realizan. Específicamente para las actividades relacionadas con la lecto-escritura, se observa que en ambas zonas todas las educadoras declaran que menos del 25% de los párvulos tiene lograda la habilidad de conocimiento del alfabeto. En la zona rural todas las educadoras coinciden que entre el 51 y 75% de sus párvulos tienen conocimiento de lo impreso, a diferencia de la zona urbana en donde el resultado presenta mayor dispersión, existiendo una que declara que menos del 25% lo hace, mientras que otra de ellas dice que más del 75%. Respecto de vocabulario, en ambas zonas se declara que más 50% poseen un manejo adecuado para la edad (Tabla 4). En la Tabla 4 se observa que a nivel general las educadoras del sector rural tienen una mayor apreciación del desempeño de sus párvulos en lo referente a actividades relacionadas con la lectoescritura, manifestando en todas estas tareas un logro mayor.

Tabla 4: Qué son capaces de hacer los niños y niñas, declarado por las educadoras, expresado en número de educadoras.

Actividades relacionadas con la lecto-escritura	Rural				Urbano			
	Menos de un 25%	25 - 50%	51-75%	Más de un 75%	Menos de un 25%	25 - 50%	51-75%	Más de un 75%
a) Reconocen letras del alfabeto.	3				2			
b) Identifican y manipulan sonidos individuales y sílabas.		1	1	1		1		1
c) Leen palabras.	2	1			2			
d) Conocen las partes de un libro.			3		1			1
e) Manejan vocabulario acorde a lo esperado para su edad.			2	1			1	1
f) Comprenden lo que escuchan.			2	1			1	1
g) Comprenden lo que leen.			3					2
h) Distinguen entre una letra minúscula y una mayúscula.	2	1			1	1		

En síntesis, para el primer objetivo, en la medición de inicio los resultados fueron similares en ambos grupos, salvo en conocimiento de lo impreso (mayor en el grupo rural), mientras que en la de fin de año el grupo rural supera los resultados del urbano en dimensiones de conocimiento de lo impreso y conocimiento del alfabeto. A pesar de esto, se observa que el nivel de impacto que tuvieron los programas sobre el aprendizaje de los párvulos no es estadísticamente significativo, por ende, no tienen efecto atribuible. Junto con lo anterior, cabe señalar que en el programa rural la desviación estándar disminuye con el programa que se les aplica, mientras que el grupo urbano se mantiene o aumenta, respecto de la primera medición.

## V.2 Resultados de prácticas en el hogar que intencionan el desarrollo de las habilidades prelectoras

El segundo objetivo era comparar las prácticas en el hogar para el desarrollo de habilidades prelectoras de un grupo de párvulos de sector rural que recibe un programa focalizado para el área de lenguaje, respecto de uno urbano que no lo recibe y se observa que en cuanto a los *recursos en el hogar que favorecen el aprendizaje*, en ambos grupos sobre un 60% tiene computador en la casa, y el 50% declara tener Internet; sin embargo, un 60% de los padres de ambos grupos dice que el párvulo no utiliza nunca en el computador o lo hace menos de 30 minutos. Junto con esto, en ambos grupos cerca de un 40% declara tener más de 20 libros en casa, mientras que cercano a un 50% dice poseer entre 5 y 20 libros. Sobre el uso del tiempo en el hogar, cerca de un 40% de ambos grupos dedica 1 o 2 horas a ver televisión y sobre un 60% de la zona tanto rural como urbana declara nunca jugar videojuegos (Ver Anexo 8, 9 y 10).

Sobre las *prácticas relacionadas con la lectoescritura que el párvulo realiza en el hogar con sus padres*, se observa que para la habilidad de *conocimiento del alfabeto*, en la actividad de *jugar con letras del alfabeto* un 2% de los padres de la zona rural declara que *nunca* lo hace, mientras que en la zona urbana un 16% declara esto, en *juegos de palabras*, los apoderados del contexto rural declaran que un 22% lo hace *siempre o casi siempre*, mientras que en la zona urbana solo el 2% de los padres expresa hacerlo con estas frecuencias. *Escribir letras y palabras* es la única actividad de lectoescritura realizada en el hogar, que presenta diferencias significativas estadísticamente ( $t_{(119)} = 11,884$ ;  $p=0,008$ ) urbano-rural, en que un 5% de los padres de la zona rural que declara hacerlo nunca o casi nunca, mientras que la urbana un 20% manifiesta dicha frecuencia. En relación a la habilidad de *comprensión auditiva*, la actividad de *leer historietas y revistas*, en la zona urbana un 54% de los adultos expresa hacerlo nunca o casi nunca, mientras que en la rural un 33% menciona esta frecuencia (Tabla 4).

La actividad realizada en el hogar que determina mayormente un desarrollo provechoso de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el colegio, es *realizar tareas del colegio en forma conjunta con los padres*, concepción con la que están muy de acuerdo todas las educadoras. En esta dimensión se presenta una diferencia entre ambos grupos, mientras en la zona rural un 80% de los padres declaran que lo hacen *siempre o casi siempre*, en la zona urbana un 61% manifiesta esta frecuencia, junto con esto, en el primer grupo un 16% dice hacerlo *a veces*, a diferencia de la zona urbana que un 38% declara hacerlo con esta frecuencia ( $t_{(119)} = 7,700$ ;  $p=0,035$ ). Estos

resultados se relacionan con la *frecuencia con que la educadora envía tareas para la casa*, en que solo un 3% de los padres de la zona rural declara que lo hace *nunca*, mientras que un 20% de los padres de la zona urbana expresa esta frecuencia (Tabla 5). Así mismo, un 38% de los padres de la zona rural dice que la educadora envía tareas todos los días, mientras que en la zona urbana 0% manifestó esto.

Tabla 5: Frecuencia en que los padres realizan actividades relacionadas con la lectoescritura.

Actividades relacionadas con la lectoescritura	Rural			Urbano			Sig. (P)
	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca	
a) Leer cuentos.	33 %	56 %	8 %	23 %	64 %	13 %	0,205
b) Cantar canciones.	73 %	27 %	0 %	64 %	32 %	4 %	0,254
c) Hablar o contar historias.	57 %	39 %	3 %	46 %	45 %	9 %	0,122
d) Juegos de letras y alfabeto.	59 %	36 %	2 %	34 %	46 %	16 %	0,610
e) Hablar o contar sobre lo que ha hecho.	80 %	16 %	2 %	75 %	20 %	4 %	0,713
f) Juegos de palabras (adivinanzas/trabalenguas)	22 %	61 %	16 %	4 %	61 %	34 %	0,180
g) Escribir letras y palabras.	51 %	44 %	5 %	25 %	55 %	20 %	0,008
h) Leer señales, avisos o propaganda.	36 %	50 %	15 %	27 %	48 %	25 %	0,364
i) Lee historietas, revistas (ej Condorito, Icarito).	16 %	51 %	33 %	11 %	36 %	54 %	0,092
j) Conversar sobre las cosas que ha hecho durante el día.	89 %	10 %	2 %	77 %	20 %	4 %	0,195
k) Revisar y realizar tareas del colegio en forma conjunta.	80 %	16 %	3 %	61 %	38 %	2 %	0,035
l) Conversar sobre programas de la TV.	47 %	37 %	16 %	27 %	55 %	18 %	0,142
m) Conversar sobre problemas o logros en el colegio.	75 %	20 %	3 %	63 %	32 %	5 %	0,417

Respecto de las actividades que se relacionan con la participación y compromiso del adulto con las actividades del colegio, se presentan resultados similares en ambos grupos, destacándose el alto porcentaje de participación declarada para las actividades extra-programáticas, siendo un 56,5% que declara que lo hace *siempre o casi siempre* en el contexto rural y un 51,9% en el urbano. Refiriéndose la asistencia a reuniones de apoderados, un 80,6% de ellos de la zona rural manifiestan hacerlo *siempre o casi siempre*, mientras que en el contexto urbano un 90,7% declara esta frecuencia. Existe un alto porcentaje de apoderados de ambos grupos que declaran que

*siempre o casi siempre* asisten a reuniones con la educadora cuando son citados por ella, siendo en el contexto rural un 93,5% que declara esto, mientras que en el urbano un 94,4%. La baja participación según estos resultados, se muestran en la participación dada por actividades en que acompañan a la educadora en la sala de clases o en la preparación de actividades educativas o recreativas junto a ella. Se observa entonces que en el contexto rural un 52,5% de los apoderados declara *nunca* asistir a la educadora en la sala de clases, mientras que en el grupo urbano un 63% manifiesta lo mismo. Respecto de la planificación de actividades un 39,3% de los apoderados de zona rural declara *nunca* participar en esto con la educadora, siendo en el contexto urbano un 42,6% que manifiesta lo mismo (Tabla 6).

*Tabla 6: Interacción escuela-hogar. Autoreporte de participación de los apoderados en actividades del colegio.*

Interacción escuela hogar	Rural			Urbano		
	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca
a) Asiste a reuniones de apoderados	80,6 %	16,1%	3,2%	90,7%	9,3%	0%
b) Asiste a actividades extra-programáticas propuestas por el colegio.	56,5%	29 %	14,5%	51,9%	31,5%	16,7%
c) Asiste al colegio cuando es citado por la educadora.	93,5%	3,2%	3,2%	94,4%	3,7%	1,9%
d) Asiste al colegio cuando pide una entrevista con la educadora.	88,7%	6,5%	4,8%	90,7%	9,3%	0%
e) Asiste a apoyar a la educadora en la sala de clases.	26,2%	21,3%	52,5%	13%	24,1%	63%
f) Participa en la planificación de actividades educativas o recreativas con la educadora.	31,1%	29,5%	39,3%	29,6%	27,8%	42,6%

En síntesis, se observa que respecto de los recursos en el hogar no hay diferencias entre el grupo urbano y el rural, así como tampoco en el uso del tiempo y las actividades extra-escolares que realiza el párvulo. De la misma manera, no hay diferencias estadísticamente significativas tampoco en el grado de participación de los padres en la escuela. Sin embargo, en las actividades de la escuela que realiza el niño con un adulto en la casa, que apoyan el aprendizaje de la lectoescritura, en la zona rural se realizan más y existe mayor frecuencia en el desarrollo de dichas tareas en el hogar, existiendo una diferencia significativa, lo que podría explicar mejores resultados en los párvulos a fin de año, observado en el primer objetivo de esta investigación.

### V.3 Resultados de las prácticas de enseñanza de las educadoras.

Para el tercer objetivo, que era describir las prácticas pedagógicas de educadoras de un grupo de párvulos de sector rural que recibe un programa focalizado para el área de lenguaje, respecto de uno de sector urbano que no, los resultados sobre las expectativas que ellas tienen de sus párvulos, muestran que cuatro de las educadoras, indican que *todos o casi todos* sus alumnos se ven motivados por aprender, y una de ellas señala que esta motivación es solo de la mitad de los niños, siendo la educadora que lo declara de zona urbana.

Tanto en la zona rural como urbana, las educadoras manifiestan estar *muy de acuerdo o de acuerdo* con que las familias apoyan a los niños y niñas y reconocen que el apoyo de los padres es importante para los procesos de aprendizaje de los párvulos. Cuatro de las educadoras manifiesta *estar de acuerdo* con que la participación del adulto en la casa es fundamental para avanzar en los procesos de aprendizaje de los niños; sin embargo, una de ellas, perteneciente a la zona urbana, manifiesta estar *en desacuerdo* con esto último. Por otro lado, en la zona urbana las educadoras declaran dar tareas para el hogar de duración de *15 minutos o menos*, mientras que en la zona rural existen resultados distintivos, que van desde los *15 a los 60 minutos*.

Junto con esto, en la zona rural declaran reunirse *1 o 2 veces al mes* con los padres individual y grupalmente, a diferencia de la zona urbana que dice hacerlo *4 o 6 veces al año*.

En cuanto a la apreciación de las educadoras respecto a la metodología de trabajo, las de la zona rural declaran trabajar con un programa externo orientado a la mejora de la enseñanza de la lectura, mientras que, en la zona urbana, declaran trabajar con planes de mejoramiento internos al colegio. En relación con la disponibilidad de recursos para la enseñanza de la lectura y escritura en la sala de clases, en la zona rural se cuenta con mayor cantidad de material que en la urbana en todos los tipos de materiales, destacándose los libros infantiles que en la primera poseen entre 60 y 100, mientras que en la otra, 30; lo que se relaciona directamente con la cantidad de veces que utilizan estos materiales, por ejemplo, la zona rural declara utilizar diarios y/o revistas infantiles 1 o 2 veces a la semana, mientras que la zona urbana 1 o 2 veces al mes. Junto con esto, las actividades de *comprensión auditiva* también se dan en mayor frecuencia en el grupo rural, destacándose que *responder preguntas de comprensión lectora, dibujar sobre lo que han leído o, responder preguntas orales o resumir oralmente lo leído* la zona rural lo hace cada día o casi cada día, mientras que en la zona urbana lo realizan 1 o 2 veces a la semana (Tabla 7). Por

otro lado, las educadoras de la zona urbana declaran que de los tres ejes de aprendizaje postulados en las bases curriculares, se potencia fuertemente el de iniciación a la lectura y el de escritura, pero el foco de comunicación oral rara vez se trabaja.

*Tabla 7: Frecuencia de utilización de recursos y realización de actividades relacionadas con la lectoescritura, expresada en número de educadoras.*

<b>Actividad o recurso.</b>	<b>Cada día o casi cada día</b>	<b>1 o 2 veces a la semana</b>	<b>1 o 2 veces al mes</b>	<b>Nunca o casi nunca</b>
a) Libros de texto escolar.	4	1		
b) Títeres cuenta cuentos.		3	2	
c) Diarios y/o revistas infantiles.		3	2	
d) Programas computacionales para enseñar (CD, DVD).	1	1	1	2
e) Material de enseñanza en internet (página web).	1	2	1	1
f) Variedad de libros infantiles (cuentos, colecciones de historias, libros gigantes)	4	1		
g) Textos cotidianos (ej. noticias, afiches, recetas)	2	3		
h) Material didáctico de apoyo (como mapas, material concreto, etc.)	5			
i) Responder preguntas de comprensión lectora.	3	2		
j) Dibujar sobre lo que han leído.	3	2		
k) Responder preguntas orales o resumir oralmente lo leído.	4	1		
l) Realizar secuencias y patrones.		5		
ll) Comparar y clasificar objetos.	1	3	1	

En síntesis, se observa dinámicas similares de las educadoras en apreciación del logro de sus estudiantes, así como en la valoración de la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos en ambas zonas. Sin embargo, las mayores diferencias se observan en los aspectos que se relacionan con el programa de intervención y una metodología integrada del aprendizaje de la lecto-escritura, observándose así en la zona rural mayor cantidad de materiales, por ende, un trabajo focalizado en conocimiento de lo impreso, así como, actividades que responden a los propósitos de este, con más frecuencia de actividades relacionadas con la comprensión auditiva y con mayor cantidad de tareas dadas para desarrollarlas en el hogar.

## VI. Discusión

Considerando que en las evaluaciones de aprendizaje, los grupos urbanos presentan mejores resultados que los rurales (Casassus, 2003; Ravela, 2001) se debe prestar atención entonces, a que la educación parvularia tienen influencia en contextos vulnerables para el desarrollo de las habilidades prelectoras (Molina, et al, 2008; Pozner, 1982; Wasik, 2010), sin embargo, la literatura sugiere una diferencia importante entre los contextos urbano y rural, que favorecen en resultados al primero (Murillo y Román, 2008; Casassus, 2003; Ravella, 2001; Foorman, York, Santi y Francis, 2007). El objetivo principal de esta investigación fue analizar el nivel de avance de los aprendizajes prelectores de niños de un contexto urbano cuya enseñanza se sustenta en las bases curriculares de la educación parvularia y de uno rural, basado en un programa específico para desarrollar el área de lenguaje, y las prácticas de las educadoras y de los padres, estableciendo como hipótesis que un programa focalizado podría igualar o mejorar los desempeños del área de lenguaje de un grupo de párvulos de una zona rural respecto de un grupo urbano.

Este estudio muestra que en la segunda medición, la desviación estándar en todas las dimensiones es siempre mayor en el grupo urbano, respecto del rural; junto con esto, en el grupo rural la desviación estándar disminuye en todas las dimensiones en la segunda medición, salvo en conocimiento de lo impreso. Por el contrario, en el contexto urbano, la desviación estándar aumenta en todas las dimensiones, salvo en comprensión auditiva y vocabulario, en que disminuye. Si se considera que según Eyzaguirre y Le Foulon (2001) entre el 40% y 50% de los preescolares pobres de Chile presenta algún déficit en el área de lenguaje, según 30 años de estudios al respecto, se estaría haciendo un trabajo desventajado en el área urbana, que si bien estos resultados, estarían consiguiendo mejores resultados, estos no serían producto de un aprendizaje conjunto de los niños, si no que de cómo algunos están logrando los aprendizajes, dejando en las mismas aulas a otros en desventaja. Esto preocupa también, ya que un estudio en la educación parvularia realizado por el Ministerio de Educación, en el año 1994 a 1996, muestra que hay niños que bajan sus percentiles en los resultados de pruebas cognitivas. Surge entonces el cuestionamiento sobre si al aumentar la desviación estándar en los sectores urbanos, no se estaría estancando o retrasando el desarrollo cognitivo de las habilidades prelectoras en niños que obtienen bajos resultados en la primera medición.

Ahora bien, también es importante entonces considerar las exigencias curriculares que se hace a los estudiantes, desde las expectativas que tienen las educadoras de ambos grupos. De acuerdo al resultado obtenido, promediando la media de las dimensiones, se observa que el resultado está cercano al nivel intermedio de logro, tal como las educadoras plantean las expectativas en ambos grupos, salvo en el urbano en que una de las educadoras dice que su grupo está en un nivel avanzado de logro. Frente a esto, la información es insuficiente para poder hacer un juicio que explique el por qué esta educadora observa como nivel avanzado a su grupo que se desempeña en un nivel intermedio en los resultados generales, a diferencia de todas las otras educadoras en que se concuerda el nivel de logro de los resultados, con lo que tienen conciencia sobre el desempeño de sus grupos. Solo se puede afirmar que en su mayoría, coincide entonces el nivel de logro con lo que las educadoras perciben sobre los resultados de su grupo, lo que da pie a poder concluir que las expectativas que tienen las docentes respecto del nivel de logro de sus cursos puede estar determinando el desempeño del mismo.

Respecto a las dimensiones de competencia lectora, la diferencia estadísticamente significativa estuvo en las dimensiones de *vocabulario*, *conocimiento de lo impreso* y *conocimiento del alfabeto*. Al amparo de esto, se observa que el programa focalizado en las habilidades de lectoescritura en una zona rural, logró mejorar los resultados en la dimensión de *conocimiento de lo impreso*, que se respalda en un foco integrado de la enseñanza de la lectoescritura, con actividades que se materializan en, por ejemplo, el uso de material auténtico para los estudiantes, como el uso de diarios y revistas que se hace 1 o 2 veces a la semana, mientras que en el contexto urbano, donde se trabaja con el programa ministerial, esta actividad se realiza 1 o 2 veces al mes. Estas frecuencias se pueden asociar al contexto urbano con resultados más descendidos en la habilidad *conocimiento de lo impreso*, confirmando lo observado por Medina et al. (2010), quienes señalan que en las aulas que trabajan con las bases curriculares y programas del ministerio, esta destreza pre-lectora es la menos desarrollada por las educadoras en prekinder y kinder. La diferencia a favor de los niños de la zona urbana en conocimiento del alfabeto es consistente con los lineamientos ministeriales y las actividades realizadas por las educadoras de este contexto que están mayormente focalizadas en el aprendizaje del código; sin embargo, a pesar de que los resultados de la zona urbana son mejores que los de la rural, el nivel de impacto es distinto, ya que la media del primero sube en un 0,68; mientras que en el rural 1,45. Se produce aquí una tensión, ya que además la desviación estándar del contexto urbano crece, mientras que la del contexto rural disminuye. Cabe entonces señalar que a pesar de que los resultados siguen siendo mejores en el

contexto urbano, el nivel de impacto de la zona rural que explican los resultados, es mayor. Esto podría estar dado por las actividades de la escuela, así como también por la diferencia significativa que existe en la actividad de escribir letras y palabras en los hogares de ambos grupos, en que la mayor frecuencia estuvo de lado del contexto rural.

Ahora bien, al momento de evaluar el impacto que tienen estos programas sobre los aprendizajes de los párvulos, se observa que en ninguna de las dimensiones existe una diferencia estadísticamente significativa que pueda asegurar que tanto el programa ministerial como LEM tengan un efecto sobre el aprendizaje de los párvulos. Se observa que en gran parte de las dimensiones el grupo rural obtiene resultados levemente mejores; sin embargo, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre una y otra medición, concluyendo que no hay un impacto en los aprendizajes de los párvulos con ninguno de los dos programas que se aplican.

Por otro lado, se observa también, que las prácticas de enseñanza de la escuela en el ámbito de la inmersión en la cultura impresa del mundo letrado, al parecer se ve fortalecida con la realización de actividades en el hogar como escribir letras y palabras, ya que además de observarse una diferencia significativa en el grado de frecuencia en que se realiza esta actividad en la casa en el grupo rural, existe un grado de impacto que se refleja en la diferencia significativa en los resultados de las pruebas que comparan el contexto urbano con el rural, favoreciendo a este último. Estas actividades son relevantes, puesto que en primera instancia fortalecen el desarrollo de la conciencia fonológica, aprendizaje prelector que sería un predictor determinante de futuros buenos lectores (Andrés et al., 2010; Bravo, 2002; Bravo et al., 2006; Defior, 1994). *Conocimiento de lo impreso* al parecer, estaría siendo fortalecido por estas actividades, habilidad que también resulta determinante en el aprendizaje de la lecto-escritura a posteriori (Bravo, 2002; Bravo et al., 2006). Es así como se podría llegar a concluir que las actividades que realiza el adulto con el niño en el hogar, podrían explicar que la dimensión de conocimiento de lo impreso se muestre con mayores resultados en la zona rural. Esto se relaciona con la investigación de Storch y Fischel (2008) en que se evidencia que a mayor interacción y frecuencia de los padres en actividades de lectura con los niños, mejores son los resultados en evaluaciones de habilidades lectoras. Según diversos autores (Andrés et al., 2010; Juel y Graves, 2000; Recart et al., 2005) el realizar actividades con los niños en la casa, harían que el desarrollo de habilidades prelectoras tenga un mayor impacto, y como lo mencionan Andrés et al. (2010) la manipulación de materiales impresos, que es la actividad que realizan los padres de la zona rural, fomenta un mejor desempeño en

conocimiento de lo impreso y un desempeño semejante al de la zona urbana en actividades de conciencia fonológica (segmentación de sílabas e identificación de sonido inicial) y comprensión oral.

Por otra parte, el programa de intervención de la zona rural propende a una mayor participación de los padres en el desarrollo de habilidades prelectoras en los párvulos, ya que constituye uno de los pilares del programa LEM, lo que se observa congruente con que las educadoras del sector rural declaran reunirse con los padres entre 1 y 2 veces al mes, mientras que en el contexto urbano lo harían 4 o 6 veces en el año. Además, una actividad que puede estar fortaleciendo al grupo rural sobre el urbano en el desempeño que presentan a fines de prekinder, es la realización de tareas en la casa. Un gran porcentaje de adultos de la zona rural declara hacer las actividades que envían las educadoras al hogar, lo que se relaciona directamente con que las educadoras de esta zona declaran enviar tareas que demandan mayor tiempo y en mayor frecuencia que en la zona urbana. Estos resultados son consistentes con lo mencionado por Recart, Mathiesen y Herrera (2005) quienes afirman que el factor familiar es determinante en el desempeño del preescolar, ya que tal como ellos afirman, “parece de suma importancia potenciar todas aquellas acciones a nivel de los primeros años de vida, preescolar y luego escuela básica, que apoyen la importancia de la riqueza y variedad en la interacción diaria entre padres e hijos” (Recart et al, 2005, p. 121), pudiendo ser las actividades de tarea que envían las educadoras, un momento de interacción importante entre el adulto y el párvulo en el hogar, que fortalecería el desarrollo de estas habilidades.

Si bien Recart et al. (2005) afirman que las habilidades relacionadas con comprensión lectora (comprensión auditiva) en las que la zona rural presenta resultados menores producto de las carencias, como libros en la casa, lectura conjunta con el niño de aquellos libros, y actividades culturales (por ejemplo, asistir al museo), en este estudio no se observó estas diferencias de base. Si a esto se agrega que tanto el programa LEM como las actividades propuestas en el programa de estudio de NT1 fomentan el desarrollo de esta habilidad, sería esperable no encontrar diferencias entre los grupos.

Se pudiese comprobar entonces la hipótesis de que la participación de los adultos en el hogar apoyando el aprendizaje que se desarrolla en la escuela, explicaría los resultados obtenidos en la zona rural en que se trabaja con el programa de intervención donde la participación de los padres es uno de los pilares para el desarrollo del mismo. Sin embargo, no existe una medición sobre las

prácticas del hogar antes del programa, por ende, se presenta la imposibilidad de atribuir totalmente estas prácticas del hogar al programa LEM, aunque es un dato que aporta a la discusión al respecto.

Por otro lado, cabe señalar que en *vocabulario* la media al final de pre-kinder fue mayor en la zona urbana. Desde la sociolingüística, ambos grupos se encuentran en sectores vulnerables, por lo que la adquisición de códigos lingüísticos sería escaso en ambos, desde el nivel socioeconómico en que se encuentran (Bernstein, 1985; Eyzaguirre *et al.*, 2001). Sin embargo, la diferencia que existe en los resultados a fin de año, se podría explicar desde la diversidad observada en esta variable, ya que si bien las medias son parecidas, las desviaciones estándar son muy diferentes, con alta diversidad en el grupo urbano. A final de año el grupo rural logra un nivel más homogéneo en todo el curso, mientras que el grupo urbano, logra mejores resultados globales, pero no para todo el curso, lo que se podría explicar por la falta de énfasis en las prácticas de aula que declaran las educadoras de la zona urbana.

En términos generales, los resultados encontrados dan cuenta de un mayor desarrollo de las habilidades asociadas a vocabulario (comprensión de significados) y conocimiento del alfabeto en los niños de la zona urbana. La relevancia de estos resultados se sustenta en el metanálisis realizado por el National Early Literacy Panel (2008) en que se comprueba que las habilidades de *conciencia fonológica*, así como, *conocimiento del alfabeto* son predictores de buenos lectores en años posteriores. Sin embargo, esto se ve cuestionado por el aumento de la desviación estándar que presenta la habilidad de conocimiento del alfabeto en la zona urbana, generando el cuestionamiento sobre aquellos niños que obtienen mejores resultados, en los que puede estar existiendo un estancamiento respecto de la población en la que está inserto (Eyzaguirre & Le Foulon, 2001).

La *segmentación de sílabas* y la *identificación de sonido inicial* se relacionan directamente con actividades que desarrollan la *conciencia fonológica*, no existiendo diferencias entre los grupos urbano-rural, ni al iniciar ni finalizar pre-kinder. Tampoco se presentan diferencias en *comprensión auditiva*. Esto se puede relacionar con lo dicho por Andrés *et al.* (2010), quienes afirman que en la interacción entre los adultos y el párvulo se desarrollan estas habilidades pre-lectoras, con actividades como las conversaciones con el niño, o que hable y cuente sus experiencias. En estas situaciones, no existen diferencias para la frecuencia con que los padres declaran hacerlas en ambos grupos. Esto es congruente con lo señalado por Medina *et al.* (2010),

quienes afirman que *comprensión auditiva*, así como, *conciencia fonológica* son las habilidades que más se trabajan en las aulas que utilizan las bases curriculares y los programas de estudio propuestos por MINEDUC, por lo que sería esperable que no hubiesen diferencias, pues con o sin programa focalizado, son las más fortalecidas. Cabe señalar de todas maneras, que en ambos casos se obtiene para estas habilidad un rendimiento bajo, lo cual podría explicarse por el bajo nivel de logro planteado en los mapas de progreso que orientan tanto al programa LEM como al programa de estudio oficial, en que se espera que los niños y niñas en este tramo, marquen con palmas la segmentación de sílabas de algunas palabras que se pueden distinguir en forma clara, sin hiatos ni diptongos (Mineduc, 2008), no especificando cantidad de palabras ni complejidad en la forma que deben hacerlo. Se debe agregar de todas maneras, que estos resultados comparativos entre el grupo urbano y rural pueden llegar a verse cuestionados a partir de la diferencia en la muestra (64/56), sin embargo, para que el efecto sobre los resultados fuese significativo, debiera existir una diferencia del doble de N en el grupo comparativo, por ende, este cuestionamiento se rechaza.

Tal como plantean Bravo *et al.*, (2006) entre las implicancias o consecuencias que tuvieron los resultados en su estudio, la conciencia fonológica fundaría las bases para la comprensión lectora; así, al presentarse resultados descendidos en preescolar, no se fundarían las bases para un desarrollo de esta habilidad a futuro. Los resultados de este estudio muestran que el programa de intervención no estaría influyendo en el contexto del hogar para fortalecer la conciencia fonológica ni la comprensión auditiva. Esto es congruente con lo señalado por Recart *et al.* (2005) en que tanto la forma de expresarse de los padres, así como el tener libros en la casa o el interés porque los preescolares asistan a bibliotecas, museos u otros, son acciones que desarrollan un mejor desempeño en comprensión lectora, esta última, no es realizadas en ninguno de los contextos por los padres.

## VII. Conclusiones

En conclusión, respecto del primer objetivo de la investigación, que consistía en comparar los resultados de aprendizajes prelectores de un grupo de párvulos de sector rural que recibe un programa focalizado para el área de lenguaje, respecto de uno urbano que no lo recibe, de los resultados obtenidos por los niños y niñas, se observa que en la medición final sí existen diferencias entre los grupos rural y urbano, presentándose con mejor desempeño el grupo rural en la medición de fin de año en la dimensión *conocimiento de lo impreso*, sin embargo, el impacto del programa ministerial en el grupo urbano, así como, LEM en el grupo rural, no presentan diferencias significativas al comparar el efecto que tiene la enseñanza durante el período estudiado. Esto llevaría a pensar que no existe un impacto con ninguno de los dos programas, a pesar de que en el grupo rural en cuatro de las seis dimensiones en que se mide el grado de impacto en los resultados de aprendizaje, se observan mejores desempeños que el grupo urbano, pero nada se puede afirmar al respecto ya que esta diferencia no es significativa. No obstante, en el grupo rural la conclusión más relevante pasa porque en este se disminuye la desviación estándar del grupo, mientras que en el grupo urbano aumenta.

Al analizar las habilidades prelectoras de forma específica, se observó que para la conciencia fonológica y la comprensión auditiva, donde el efecto de la enseñanza parece ser el mismo en ambos grupos estudiados. Por otro lado, el impacto que tendría el programa focalizado del sector rural en la dimensión de *vocabulario*, es la de disminuir la dispersión del grupo en el desarrollo de esta habilidad, generando una menor desviación estándar que en el contexto urbano, a pesar de que en este último la media es mayor. Se concluye a nivel general entonces, que *comprensión auditiva* y *conciencia fonológica* son habilidades que se potencian tanto desde los programas ministeriales, como del programa focalizado en el desarrollo de habilidades prelectoras, como la adaptación del LEM.

A pesar de esto, el nivel de logro que se obtiene es bajo, lo que podría explicarse por las bajas expectativas que se tiene del desarrollo de estas habilidades en el currículum nacional, sustentado en las bases curriculares y los mapas de progreso para educación parvularia del MINEDUC (2008). Para el caso de *vocabulario*, la determinación de un programa focalizado está en reducir las diferencias con que vienen los niños desde la casa, evidenciado en la última evaluación con un menor nivel de dispersión en el grupo, lo que no aparece así en el contexto urbano, en que

la dispersión aumenta. Respecto de las habilidades que se relacionan con la manipulación de lo impreso, el impacto de un programa de intervención es mayor que en esta habilidad.

En relación con el segundo objetivo, sobre las prácticas que se realizan en el hogar para el desarrollo de habilidades prelectoras, tales como interacción adulto-niño, realización de tareas en el hogar, interacción con el mundo letrado; se observa que el hogar al parecer tiene impacto en el desarrollo de habilidades relacionadas con la manipulación de lo impreso, ya que las tareas que se dan tienen concordancia con la utilización del libro. Esto se explica al observar que la frecuencia en el grupo rural era mayor que en el urbano, cuando se trataba de resolver tareas escolares en la casa, lo que se traduciría luego en mejores resultados en este contexto. Esto se podría vincular también con que las educadoras del contexto rural declaran dar más tareas y de mayor tiempo para la casa, producto de los requerimientos del programa de intervención, lo que cambiaría la forma de interacción que se presupone en estos contextos según lo presentado por Flórez-Romero et. al. (2009). Sin embargo, por la imposibilidad de conocer las prácticas antes del programa, no se puede determinar que esto tenga relación únicamente con el programa LEM.

Respecto del tercer objetivo, que decía relación con la descripción de las prácticas de enseñanza de las educadoras de ambos grupos, se observan diferencias en la cantidad de tareas que se envían al hogar, teniendo mayor frecuencia para el grupo rural por el programa que se realiza. Junto con ello, las prácticas de aula estarían siendo en el grupo rural desarrolladas con un trabajo focalizado en *conocimiento de lo impreso*, realizándose actividades relacionadas con *comprensión auditiva*. Esto se condice con los resultados de Strasser, Lissi y Silva (2009) en el que observan que de todas las actividades de lenguaje de aula, las actividades que realmente se realizan son las de comprensión auditiva y trabajo con el libro, sin prestar atención a vocabulario, sonido inicial de las letras, etc. A pesar de esto, Strasser et.al. (2009) proponen variables como el tiempo dedicado a ello, o las actividades específicas de comprensión auditiva que se realizan, datos con que no cuenta esta investigación para poder estudiar más a fondo el fenómeno.

En conclusión un programa de intervención focalizado en el desarrollo de la competencia lectora en el sector rural podría generar un impacto en el aprendizaje, lo que se evidencia en una menor o nula diferencia con el grupo urbano en la última medición, considerando que siendo niños de iguales características socioeconómicas, y con habilidades similares al ingreso a pre-kinder, logran mayor desarrollo del *conocimiento de lo impreso*, e igualdad de logros en conciencia fonológica (segmentación de sílabas y identificación del sonido

inicial) y comprensión auditiva, precursores para la lectura en niveles escolares posteriores. Sin embargo, esta diferencia no es significativa en cuanto al avance del aprendizaje, por lo que se concluye finalmente que no existe un grado de impacto sobre el aprendizaje, ni lo que se hace en el contexto rural, ni lo que se hace en el contexto urbano. Esto amparado en el efecto estadístico en el aprendizaje, lo que permite asegurar que no existe la información suficiente para poder determinar que efectivamente un programa intencionado de lenguaje consiga mejores resultados que el programa ministerial, así como, que alguno de los dos indudablemente tenga un efecto significativo en el aprendizaje de los párvulos. A pesar de esto, en el contexto rural se estaría disminuyendo la brecha entre los niños al interior del aula, ya que la desviación estándar baja en la segunda medición en todas las dimensiones, salvo en conciencia fonológica, en que de todas maneras, aumenta menos que en el contexto urbano.

#### **VIII. Limitaciones y proyecciones**

Las limitaciones que presentó este estudio, parten primero por el tamaño de la muestra de educadoras, ya que una realización de una investigación de iguales características con un tamaño mayor de educadoras, permitirían comprobar con mayor validez el juicio del que se hace cargo esta investigación en relación a las prácticas de aula. Por otro lado, el autoreporte de las educadoras, así como de los padres, tienen un margen de error mayor porque es información declarativa y, si bien, los datos de los autoreportes de los educadores se podría haber contrastado con las planificaciones, no fue posible obtenerlas, por lo que se utilizó como contraste el programa LEM, el PADEM del municipio, las bases curriculares, los programas de estudio y los mapas de progreso. A esto, se agrega como limitación que la intervención no fue realizada como parte de la investigación, por ende, no hay datos de fidelidad de la implementación de la misma, más que un registro anecdótico de las visitas realizadas a la escuela durante el año (1 vez a la semana durante 7 meses). Otra importante limitación tiene relación con el no haber podido contar con una investigación sobre las prácticas del hogar antes del programa LEM, lo que impide poder asegurar con asertividad que las acciones que se realizan en la casa tienen exclusiva relación con el programa que allí se realiza.

Las proyecciones de este estudio primero parten por volver a realizarla con un tamaño de la muestra mayor, lo que ya fue mencionado, así como también estudiar el impacto que podría tener este tipo de programas de intervenciones en otras áreas que son sustanciales en el desarrollo del aprendizaje, como las matemáticas. Junto con ello, sería interesante observar qué

nivel de impacto podría tener un programa de características similares en un contexto urbano, pensando en que la gran diferencia que existió entre ambas mediciones, era dado por el nivel de impacto que tiene el programa en la disminución de la diferencia entre los resultados de los estudiantes, al bajar la desviación estándar. Si el contexto urbano presenta mejores resultados, entonces sería de gran impacto tal vez si además pudiese disminuir la diferencia en los resultados entre los niños, bajando el grado de dispersión entre ellos.

La importancia de los resultados que otorga esta investigación son relevantes en tanto se convierten en un insumo de un área de la que Chile no cuenta con tanta evidencia, ya que los resultados de investigaciones en párvulos, que además diferencien contexto urbano-rural, son escasas. Es por ello que esta investigación se puede convertir en un aporte respecto de la toma de decisiones en relación a la implementación de programas y sus respectivos recursos materiales y económicos en contextos de vulnerabilidad y donde el nivel de impacto que puede existir sobre su aprendizaje es determinante para su desarrollo futuro.

## IX. Referencias bibliográficas

- Andrés, M. L.; Urquijo, S. y Navarro, J. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 129-140.
- Bernstein, B. (1985) Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista colombiana de educación*. Infoamerica.org. Tomado de *Clas, Codes and Control*, Vol. I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: R.K.P. y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.
- Blair, C. (2002). School Readiness Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111-127.
- Bracken, S. y Fischel, J. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children. *NHSA Dialog*, 10(2), 109-126.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. The phonological awareness as a zone of proximal development for the initial learning of reading. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.
- Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1) 9-20.
- Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Estudios pedagógicos*, 30 (1) 7-19.
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación.1-II*, 139-140. Organización de Estados Americanos. OEA.
- Caputo, M. y Camallo, G. (2010). La calidad del Jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales de la niñez y juventud*. 8 (2), 849-860.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- CASEN (2011) Gobierno de Chile. *Encuesta de caracterización Socioeconómica Nacional* [anuncio] Chile. Obtenido en: [www.gob.cl](http://www.gob.cl) [Noviembre, 2012]: [http:// observatorio. Ministerio desarrollo social. gob. cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/CASEN\\_2011.pdf](http://observatorio.ministerio-desarrollo-social.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/CASEN_2011.pdf)
- Defior, S. A. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 67, 91-111.

- Eyzaguirre, B. y C. Le Foulon (2001) La calidad de la educación chilena en cifras. Estudios Públicos, N° 84
- Farkas, C. y Ziliani, M. (2006). Ampliación de la cobertura preescolar: Algunas recomendaciones para resguardar la calidad. *Temas de la Agenda Pública*, 1.(3). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula preescolar. *Avances en psicología latinoamericana*, 27 (1), 79-96.
- Foorman, B., York, M., Santi, K. & Francis, D. (2007). Contextual effects on predicting risk for reading. *Springer Science + Business Media B. V.* 21 (4), 371-394.
- Gallego, F., Bedregal, P., Zilliani, M. E., Stekel, Y., y Lagos, F. (2009). *Calidad de los aprendizajes en educación parvularia: aportes en definición, medición e institucionalidad*. Camino al Bicentenario, Propuestas para Chile: Concurso Políticas Públicas. 223-252.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. & the Internacional Child Development Steering Group. (2007). Child development in developing countries 1: Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The lancet*, 369, 60-70.
- Graves, M.F., Juel, C. & Graves, B.B. (2001). *Teaching reading in the 21st Century*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gubbins, F. V. y Dois, C. A. (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza. [on line] Recuperada de <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wpcontent/uploads/2008/04/factores-asociados-arendimiento-escolar.pdf>
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista latinoamericana de ciencias sociales de la niñez y juventud*, 8 (2), 861-872.
- Hansen, K & Hawkes, D. (2009). Early childcare and child development. *Journal of social policy*. 38 (2), 211-239.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª edición) México D.F, México: Mac Graw Hill

- Herranz, P. y Lacasa, P. (1989). Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de áreas. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 45, 49-70.
- Hustedt J. y Barnett W. (2010). Políticas del programa Head Start. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Obtenido de red: Centre of Excellence for Early Childhood Development [15 enero, 2012]: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Hustedt-BarnettESPxp.pdf>.
- Kotliarenco, M. A. ; Gómez, E. y Muñoz, M. (2009). *Centros de desarrollo infantil en Chile: una experiencia piloto*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lacasa, P., Anula, J. y Ortiz M.R. (1995). Leer y escribir: ¿cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 31-50.
- Mackenna, M. y Stahl, K. (2009). *Assessment for Reading instruction*, second edition. New York: The Guifford Press.
- Marchant, T., Luchinni, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Pshyke*, 16 (2), 3-16.
- Martín, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva, *Cable*, 8, pp. 16-26.
- Medina, L., Villalón, M., Meneses, A., Valdivia, A., Ruiz, M., San Martín, E., Förster, C., Martinic, C., Cisternas, T., Gutiérrez, M., Müller, M. (2010). Informe Final Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados. Facultad de educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y MINEDUC. Santiago. Rescatado [15 Enero, 2013] <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Alfabetizacion-Informefinal.pdf>
- MINEDUC (2008). Programa pedagógico, primer nivel de transición. Santiago. Rescatado [15 Enero, 2013] [http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105270.programa\\_pedagogico\\_NT1.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105270.programa_pedagogico_NT1.pdf)
- MINEDUC (2011). Subvención Escolar Preferencial. Rescatado [15 Enero, 2013] [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=29](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=29)
- Myers, R.(1995). La Educación Preescolar en América Latina: El Estado de la Práctica. *Programa de Promoción de la reforma educativa en América latina y el caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas*. Disponible en [www.PREAL.cl](http://www.PREAL.cl) [20 diciembre, 2011]: <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/preal/dt/1.pdf>
- Molina, H.; Cordero, M.; Silva, V. (2008). De la sobrevida al desarrollo integral de la infancia: Pasos en el desarrollo del sistema de protección integral a la infancia. *Revista chilena de pediatría*, 79 (1), 11-17.

- Murillo, J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1 (1), 7-35
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington: National Institute for Literacy.
- Phillips, B. Lonigan, C. (2009). Variations in the Home Literacy Environment of Preschool Children: A Cluster Analytic Approach. *Scientific Studies of Reading*, 13 (2), 146-174.
- Pozner, P. (1982). "El impacto del pre-escolar en los niños de sectores populares". *Revista Cuadernos Pesquisa de Fundación Carlos Chagas*, 42, 63-78.
- Ravela, Pedro (2001). ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina? Documento de Trabajo 22, PREAL: Santiago. Disponible en [www.preal.cl](http://www.preal.org/GTEE/pdf/Resultados2.pdf) (noviembre, 2012): <http://www.preal.org/GTEE/pdf/Resultados2.pdf>.
- Recart, M. ; Mathiesen, M. y Herera, M. A. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Enfoques educacionales*, 7 (1), 105-123.
- Rolla, A. & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *Foco*, 76: 1-16.
- Schoon, I., Bynner, J., Joshi, H., Parsons, S., Wiggins, R. & Sacker, A. (2002). The Influence of Context, Timing, and Duration of Risk Experiences for the Passage from Childhood to adulthood. *Child Development*, 73 (5), 1486-1504.
- Snow, C.E. & Beals, D.E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescents Development*, 111, 51-66.
- Storch, S. & Fischel, J. (2008). Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children From Low- Income Backgrounds. *Early Education & Development*, 19 (1), 45-67.
- Strasser, K., Lissi, M. & Silva, M. (2009) Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psykhé*, 18 (1), 85-96.
- Temple, J. & Reynolds, A. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26 (1), 126-144.
- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y propuestas*. Santiago: Serie de Políticas Públicas UDP. Documentos de trabajo.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: another critical look. In S. A. Stahl & E. Bauer (Eds.), *On Reading book to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Velarde, C., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la provincia Constitucional del callao- Perú. *Investigación educativa*, 15 (27), 53-73.
- Verdinelli, S. (2009). *Leyendo en familia: Programa de intervención en alfabetización temprana*. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de sicología, Universidad de Mar del Plata.
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The reading teacher*, 63 (8), 621-633.
- Woodcock, R.; Muñoz, A. (1993). An IRT approach to cross-language test equating and interpretation. *European Journal of psychological assessment*, 9 (3), 233-241.

## X. Anexos

### Anexo N°1: Tabla especificación “Cuestionario Padres”

Dimensión	Operacionalización	Ítems
<b>Caracterización sociodemográfica.</b>	a) Antecedentes generales.	1, 2, 3, 4
	b) Nivel de escolaridad de los padres.	1.1, 1.2.1, 1.2.2
	c) Ocupación de los padres e ingresos.	1.6
	d) Componentes del grupo familiar.	1.3, 1.4, 1.5, 1.7
	e) Persona a cargo de los cuidados del niño.	1.8.A, 1.8.B
<b>Perfil del estudiante</b>	a) Características generales de salud del niño.	2.10, 2.11, 2.12
	b) Asistencia al jardín.	1.9.1, 1.9.2, 1.9.3
<b>Recursos y prácticas en el hogar que favorecen el aprendizaje.</b>	a) Recursos en el hogar que favorecen el aprendizaje.	3.13, 3.14.1, 3.14.2
	b) Uso del tiempo en el hogar.	3.15.A, 3.15.B, 3.15.C, 3.15.D, 3.15.E, 3.17
	c) Actividades relacionadas con la lectura.	3.16
<b>Participación en la escuela.</b>	a) Asistencia a actividades del establecimiento.	4.18 (A, B, C, D, E)
	b) Compromiso en las actividades del colegio.	4.18.F

Anexo N°2: Tabla especificación “Cuestionario educadoras”

Dimensión	Operacionalización	Ítems
Caracterización	a) Antecedentes personales	1.1, 1.2
	b) Años de experiencia en el nivel	1.3.A, 1.3.B
	c) Formación profesional	1.4
	d) Antecedentes de trabajo actual	1.3.C, 1.6, 1.7
Conocimiento del curso.	a) Caracterización del curso en cuanto a aprendizajes en lenguaje y <i>razonamiento matemático</i> .	2.8, 2.9, 2.11(A, B, C, D, E, F, G, H) 2.12 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K)
	b) Caracterización del curso para motivación por aprender.	2.10
Recursos y prácticas para la enseñanza de la lectura.	a) Implementación de metodología específica de enseñanza de la lecto-escritura.	4.16, 4.17
	b) Uso de los espacios físicos y recursos de la sala de clases, para la enseñanza del lenguaje y <i>razonamiento matemático</i> en la educación inicial	4.18, 4.19
	c) Actividades que realiza en el aula para desarrollar aprendizajes específicos de lenguaje y <i>razonamiento matemático</i> .	4.20, 4.21, 4.22, 4.23
Interacción escuela-hogar	a) Apreciación sobre compromiso de los padres y apoderados con la educación de los estudiantes.	3.13.a, 3.13.b, 3.13.c, 3.13.d, 3.14
	b) Actividades que la educadora realiza para informar a los apoderados acciones asociadas al aprendizaje de los niños.	3.15

Anexo N°3: Cuántas personas viven en la casa del niño o niña, incluyendo al párvulo.

Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

<b>Cuántas personas viven en la casa</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>
2	3,1%	3,6%
3	14,1%	14,3%
4	32,8%	16,1%
5	23,4%	19,6%
6	17,2%	16,1%
7	1,6%	14,3%
8	3,1%	8,9%
9	1,6%	3,6%
10	1,6%	0
Sin Información	1,6%	3,6%

Anexo N°4: Hijo único o qué lugar ocupa entre los hermanos.

Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

<b>Hijo único o qué lugar ocupa entre hermanos.</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>
Hijo único	39,1%	28,6%
Segundo	4,7%	10,7%
Tercero	31,3%	21,4%
Cuarto	14,1%	12,5%
Quinto	0%	3,6%
Sexto	7,8%	3,6%
Séptimo	1,6%	10,7%
Octavo	0%	3,6%
Sin Información	1,6%	5,4%

Anexo N°5: *Con quién se queda el niño o niña cuando llega a la casa.* Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

<b>Con quién se queda el niño cuando llega a casa.</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>
Mamá	51,6%	46,4%
Familiares	3,1%	5,4%
Mamá o tía	4,7%	1,8%
Tía	6,3%	0%
Abuela	21,9%	25%
Abuela o mamá	3,1%	3,6%
Papá	1,6%	1,8%
Vecina/nana/ sala cuna	3,1%	5,4%
Abuelo	1,6%	1,8%
Hermanos	1,6%	5,4%
Sin Información	1,6%	3,6%

Anexo N°6: *Rango de edad de con quién se queda el niño o niña cuando llega a casa.* Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

<b>Rango de edad de con quién se queda el niño o niña.</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>
Entre 15 y 25 años.	18,8%	21,4%
Entre 26 y 35 años.	28,1%	17,9%
Entre 36 y 45 años.	20,3%	25%
Entre 46 y 55 años.	15,6%	8,9%
Entre 56 y 65 años.	9,4%	14,3%
Más de 65 años.	6,3%	8,9%
Sin Información	1,6%	3,6%

Anexo N°7: A qué niveles de pre-escolar asistió el niño o la niña. Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

Niveles preescolar que asistió.	Rural			Urbano		
	Sí asistió	No asistió	Sin información	Sí asistió	No asistió	Sin información
Sala cuna	34,4%	53,1%	12,5%	37,5%	50%	12,5%
Jardín infantil medio menor	59,4%	34,4%	6,3%	62,5%	25%	12,5%
Jardín infantil medio mayor.	65,6%	29,7%	4,7%	64,3%	25%	10,7%

Anexo N°8: Cuántos libros tiene en la casa. Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

Cuántos libros hay en la casa.	Rural	Urbano
Ninguno	4,7%	3,6%
Entre 1 y 5	14,1%	25%
Entre 6 y 10	28,1%	12,5%
Entre 11 y 15	6,3%	19,6%
Entre 16 y 20	7,8%	2,6%
Más de 20	39,1%	35,7%

Anexo N°9: Acceso a recursos tecnológicos. Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

Cuántos libros hay en la casa.	Rural	Urbano
Computador	60%	70%
Conexión a internet	47%	56%

Anexo N°10: Tiempo dedicado a actividades en un día normal (Lunes a viernes). Tabla expresada en porcentaje de apoderados según frecuencia de respuesta.

Actividades que realiza en la casa.	Rural							Urbano						
	Nunca	Menos de 30 minutos	30 minutos a una hora	1-2 horas	2-4 horas	4 o más horas	Sin información	Nunca	Menos de 30 minutos	30 minutos a una hora	1-2 horas	2-4 horas	4 o más horas	Sin información
a) Hacer tareas escolares	3,1	28,1	56,3	6,3	1,6	0	4,7	12,5	46,4	37,5	1,8	0	0	1,8
b) Ver TV	0	26,6	28,1	32,8	9,4	0	3,1	0	12,5	28,6	33,9	19,6	3,6	1,8
c) Jugar en el computador.	46,9	21,9	7,8	4,7	0	0	18,8	39,3	32,1	16,1	8,9	0	0	3,6
d) Jugar videojuegos	64,1	6,3	4,7	4,7	1,6	1,6	17,2	73,2	8,9	8,9	5,4	0	0	3,6
e) Navegar en internet	70,3	4,7	4,7	0	0	0	20,3	69,6	14,3	8,9	3,6	0	0	3,6