

Diseño y validación de la Prueba de desarrollo de los Dominios de Alfabetización Emergente (PDAE) en Preescolar

Consuelo Manosalba-Torres 

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
cmanosalba@doctoradoedu.ucsc.cl

Beatriz Arancibia-Gutiérrez 

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recibido: 05/04/2022

Aceptado: 14/11/2022

Resumen

Este artículo describe el diseño y validación de la Prueba de desarrollo de los Dominios de Alfabetización Emergente (PDAE), cuya finalidad es evaluar las habilidades de alfabetización emergente en estudiantes chilenos de enseñanza pre-escolar. El estudio fue de tipo instrumental con una muestra de 210 niños/as de los niveles socioeconómicos bajo, bajo-medio y medio. El análisis factorial confirmó el modelo propuesto, conformado por cuatro componentes: conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, conocimiento de lo impreso y escritura emergente, con una fiabilidad de alfa de cronbach de .79 y un coeficiente de omega de .82 para el total de la prueba. Los resultados reflejan que la prueba presenta una estructura factorial y consistencia interna idónea para la evaluación de la alfabetización emergente en estudiantes de enseñanza pre-escolar chilenos.

Palabras clave: Alfabetización emergente; Educación Preescolar; precursores del lenguaje; conciencia fonológica; conocimiento del alfabeto; conocimiento de lo impreso; escritura emergente.

Como citar: Manosalba-Torres, C., & Arancibia-Gutierrez, B. (2023). Diseño y validación de la Prueba de desarrollo de los Dominios de Alfabetización Emergente (PDAE) en Preescolar. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.339



Design and validation of the Emergent Literacy Domains Development Test (ELDT) for Pre-school

Consuelo Manosalba-Torres 

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
cmanosalba@doctoradoedu.ucsc.cl

Beatriz Arancibia-Gutiérrez 

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Received: 05/04/2022

Accepted: 14/11/2022

Abstract

This paper describes the design and validation of the Emergent Literacy Domains Development Test (ELDT), aimed at evaluating emergent literacy skills of Chilean pre-school pupils. The instrumental case study involved a sample of 210 children from low, low-middle, and middle socioeconomic levels. The factorial analysis confirmed the proposed model, based on four pillars: phonological awareness, alphabet knowledge, print awareness and emergent writing, with Cronbach's alpha reliability of .79 and an omega coefficient of .82 for the total test. The results show that the test presents an optimal factorial structure and internal consistency for the assessment of emergent literacy among Chilean pre-school pupils.

Keywords: Emergent Literacy; Pre-school Education; language precursors; phonological awareness; alphabet knowledge; print awareness; emergent writing.

How to cite: Manosalba-Torres, C., & Arancibia-Gutierrez, B. (2023). Design and validation of the Emergent Literacy Domains Development Test (ELDT) for Pre-school. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.339



Introducción

Las habilidades de alfabetización emergente (AE) comienzan su desarrollo en la primera infancia con los primeros acercamientos de los/as niños/as a los procesos de lectura y escritura, los que terminan de consolidarse gracias a la educación formal (Tale y Sulzby, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998; Purinak et al., 2018). Dichas habilidades abarcan conocimientos y conductas que presentan los/as niños/as cuando aún no se incorporan a las actividades alfabetizadoras de la enseñanza convencional de la lectura y escritura (Justice y Kadaraveck, 2002; Berná, 2015; Rohde, 2015). Entre sus manifestaciones se cuentan las habilidades de comunicación oral y los intentos que realizan los/as infantes por interpretar y utilizar símbolos impresos con el objetivo de comunicarse (Skibbe et al., 2008; Pavelko et al., 2018), lo que constituye el conjunto de predictores de la lectura y escritura: conciencia fonológica (CF), conocimiento del alfabeto (CA), conocimiento de lo impreso (CI) y escritura emergente (EE) (National Early Literacy Panel (NELP), 2008; Schwartz, 2017; Pavelko et al., 2018; Purinak et al., 2018).

La literatura plantea que no existe un momento exacto en que comienzan a desarrollarse dichas habilidades, ya que los/as niños/as van avanzando poco a poco en su dominio mediante la práctica del lenguaje oral, y la realización de actividades de prelectura y preescritura (Ruggerio y Guevara, 2015). Sin embargo, Saracho (2017) señala que la mayoría de las habilidades de AE se desarrollan más bien, durante los primeros 3 años de edad (por ejemplo, el manejo de libros, etiquetar imágenes y escuchar historias), y a medida que los/as niñas/as van aumentando en edad, emergen habilidades más avanzadas de la AE. Dichos comportamientos emergentes simulan actividades reales de lectura y escritura, como pretender leer, garabatear la escritura como parte de juego, y conectar historias con la vida real. Por tal motivo, la AE muestra la forma en que las habilidades de lectura y escritura emergen progresivamente durante el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Durante el período de desarrollo de AE, los/as niños/as también comienzan a adquirir opiniones, comportamientos y hábitos sobre la lectura y los libros que pueden llevar adelante durante su desarrollo (Deasley et al., 2016).

Asimismo, las investigaciones muestran que el nivel de desarrollo de la AE en la etapa preescolar, explicaría las diferencias en la adquisición de los procesos de lectura y escritura en los años posteriores, lo que evidencia una relación directa entre AE y alfabetización formal o convencional (Allan et al., 2013; Hannon et al., 2019; Pinto et al., 2013; Pinto et al., 2016). Así, Konold y Pianta (2005) sostienen que el aprendizaje de la lectoescritura es más lento y dificultoso cuando las habilidades de AE se encuentran descendidas al comienzo del proceso. Incluso, las dificultades en lectura y escritura pueden perdurar hasta los últimos cursos de educación básica, las que incluso no se logran superar hasta la adolescencia (Tale y Sulzby, 1986; Catts et al., 2002; Rohde, 2015). Por lo tanto, se puede afirmar que las habilidades emergentes de alfabetización son precursores del desarrollo de las formas convencionales de adquisición de la lectura y escritura (Allan et al., 2013).

En consecuencia, fomentar y desarrollar las habilidades de AE no solo favorece a la adquisición del proceso lecto-escritor como un constructo amplio, sino más bien, entrega herramientas necesarias para el desarrollo socio-cognitivo continuo de cada educando. Por tal motivo, y siguiendo lo señalado por la literatura se considera que las habilidades y/o dominios internos de la AE corresponden al conjunto de predictores de la lectoescritura señalados con anterioridad.

Conciencia fonológica (CF)

En relación con la CF, la literatura establece que corresponde a la capacidad para tomar conciencia de que las palabras se constituyen por medio de unidades sonoras (fonemas y sílabas) que corresponden a los sonidos del habla, las que por sí mismas no poseen significado (Infante, 2003; Pérez y González, 2004; Mariáñez y Jiménez, 2015; Bravo-Valdivieso et al., 2006a). Entre las habilidades que engloba la CF, se considera la capacidad de identificar, reflexionar y manipular los sonidos que componen las palabras según su unidad de análisis (sílabas, rimas y fonemas), y también según la tarea que los/as infantes sean capaces de realizar con dichas unidades (detectar, sintetizar y segmentar) (Pinto et al., 2016).

La CF es conocida como el mejor predictor del aprendizaje de la lectura y escritura (Blair y Savage, 2006; Skibbe et al., 2008; Puranik et al., 2011; Berná, 2015). Esto lo confirman los meta-análisis de Melby-Lervag et al. (2012) y Allan et al. (2013), cuyos hallazgos demuestran que todas las aptitudes fonológicas estaban relacionadas con la adquisición de la lectura, siendo la conciencia fonética el predictor más importante. Estudios realizados con niños/as hablantes de español, como el de Pinto et al. (2016), también muestran que la CF puede predecir el aprendizaje de la lectura en primer grado (Escobar y Meneses, 2014), y que, además, se interrelaciona con otras habilidades emergentes de la alfabetización en estudiantes de primer grado. Esto se relaciona con lo expuesto por Allan et al. (2013), quienes señalan que la CF, el CA y el CI son precursores de la decodificación. Es decir, de la capacidad de identificar las palabras impresas y producir sonidos significativos a partir de esas palabras con precisión y fluidez (Bravo-Valdivieso et al., 2006a; Lonigan et al., 2007).

Conocimiento del alfabeto (CA)

El CA permite reconocer las letras del abecedario para utilizarlas en contextos de lectura y escritura (Whitehurst y Lonigan, 1998; Puranik et al., 2018; Pavelko et al., 2018). Al igual que la CF, el conocimiento de las letras es un buen predictor de la adquisición del principio alfabético (Dehaene, 2015), y contribuye al desarrollo y consolidación de la sensibilidad fonológica, que a su vez facilita la correspondencia grafema-fonema y viceversa (Whitehurst y Lonigan, 1998; Skibbe et al., 2008; Pavelko et al., 2018). En efecto, existe evidencia de que los niños y las niñas que tienen conocimiento de al menos cinco letras del alfabeto al ingresar al primer curso, tienen un nivel lector significativamente superior al resto de sus compañeros/as (Skibbe et al., 2008; Puranik et al., 2018; Pavelko et al., 2018). Asimismo, algunos estudios han demostrado que el CA es el mejor predictor de los resultados en lectura y escritura en 2do y 4to año básico (Piasta et al., 2021; Purcell-Gates y Dahl, 1991; Skibbe et al., 2008; Rugerio y Guevara, 2015), es decir a corto y largo plazo. En Chile, Bravo-Valdivieso et al. (2006a) comprobaron el efecto predictor del conocimiento de las letras sobre el aprendizaje del lenguaje escrito. Los/as autores/as encontraron que los/as niños/as que conocían al menos cinco letras del alfabeto cuando ingresaron a primer grado, presentaron posteriormente un nivel lector significativamente superior al resto de sus compañeros.

Conocimiento de lo impreso (CI)

El CI o conocimiento textual se refiere al reconocimiento de las formas características de presentación de los textos escritos (Villalón, 2008). En específico, hace referencia al conocimiento que tienen los/as niños/as de la naturaleza y las convenciones del lenguaje escrito, como la comprensión de que las palabras se leen de izquierda a derecha y el reconocimiento de los

nombres de las letras (Allan et al., 2013). Además, se incluyen la identificación visual de elementos propios del lenguaje escrito, tales como signos de puntuación (McGee y Richgels, 2003), mayúsculas, reconocimiento de portada, título, página, el conocimiento de las convenciones de impresión (escritura de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo) y conceptos sobre palabras y letras (primera palabra, última palabra, primera letra, última letra, entre otras). Por esta razón, el CI se encuentra fuertemente ligado a la escritura/copia de nombres, escritura de nombres y, posteriormente, a la escritura espontánea (Pavelko et al., 2018).

La predicción directa del CI sobre la lectura temprana se ha explorado poco, y cabría esperar que este constructo sea predictivo de la lectura de textos, más que de las habilidades de lectura de palabras (Pinto et al., 2016). Esto es importante de considerar, ya que el CI representa también un indicador temprano de las habilidades de ortografía de los niños y las niñas e influye en la adquisición de la lectura (Pinto et al., 2015). Respecto de esto último, Pinto et al. (2016), en un estudio longitudinal desde la enseñanza preescolar al primer grado, demostraron que el CI del sistema de escritura resultó ser el único predictor estadísticamente significativo de la adquisición temprana de la lectura. Estos hallazgos también se han podido encontrar en otros estudios similares, pero con diferentes diseños de investigación (Arab-Moghaddam y Sénéchal 2010; Georgiou et al., 2012). En consecuencia, tanto la CF como el CI son precursores de la decodificación (Lonigan et al., 2007; Allan et al., 2013).

Escritura emergente (EE)

La EE es considerada como un dominio clave para entender el desarrollo y la evolución de la alfabetización emergente (Ferreiro y Teberosky, 1982; Ferreiro, 2006; Villalón, 2008; Pavelko et al., 2018). La EE abarca el acto manual de producir marcas físicas o mecánicas, los significados que los sujetos atribuyen a estas marcas y la comprensión de cómo funciona el lenguaje escrito (conocimiento ortográfico) (Cabell et al., 2011; Pavelko et al., 2018). Estas habilidades permiten a los individuos alcanzar el umbral lector, dar paso a los procesos de la educación convencional y consolidar los procesos de decodificación (Bravo et al., 2006a; Villalón, 2008, Dehaene, 2015).

Es importante mencionar que el *National Early Literacy Panel* (2008) plantea 11 habilidades relacionadas con la AE que se consolidan gracias a la instrucción formal de la alfabetización convencional. Estas habilidades se agrupan en dos categorías. La primera categoría contempla las habilidades de primer orden: el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, el nombramiento automático rápido (RAN), el RAN de objetos y colores, la escritura del nombre y la memoria fonológica. En el segundo grupo, correspondiente a las habilidades de segundo orden, se cuentan los conceptos sobre lo impreso, preparación para la lectura, lenguaje oral y procesamiento visual.

Sin embargo, para efectos de esta investigación se consideraron los postulados de Schwartz (2017), Pavelko et al. (2018) y Purinak et al. (2018), quienes postulan y enfatizan que las habilidades puramente emergentes de la alfabetización serían la CF, CA, CI y EE. Si bien existen pruebas psicométricas validadas en Chile para evaluar AE, estas no cubren todas las habilidades planteadas. Por ejemplo, tanto la *prueba de evaluación de conciencia fonológica* como la *prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológico* observadas para la construcción de la PDAE, evalúan solo aquellas habilidades referidas a CF. Por su parte, la *prueba de alfabetización inicial*, también observada para el desarrollo de este trabajo, se centra en niños/as de 5 años de edad y considera, además, la evaluación de la lectura de palabras y frases, habilidad que se desarrolla posterior a la adquisición de las habilidades de AE. Asimismo, éste último instrumento presenta palabras e imágenes que requieren de modificaciones para su uso en la actualidad.

Por tal motivo, la primera versión de la PDAE busca evaluar aquellas habilidades que los autores mencionados con anterioridad señalan que son las principales para la adquisición del proceso lecto-escritor. En consecuencia, las limitaciones presentadas en los instrumentos nacionales observados motivaron la formulación de este nuevo instrumento.

Método

El objetivo principal de este estudio fue diseñar y validar una prueba psicométrica para medir las habilidades de alfabetización emergente en estudiantes chilenos de enseñanza preescolar correspondiente a los Niveles de Transición 1 y 2 (pre-kínder y kínder) (4 años a 6 años edad).

Construcción y validación de contenido del PDAE

Para la construcción del instrumento se emplearon estrategias complementarias. A nivel empírico, se revisaron pruebas psicométricas nacionales que midieran algunas de las habilidades de AE. Se encontraron 3 pruebas de autores chilenos validadas, las que se muestran en la [tabla 1](#).

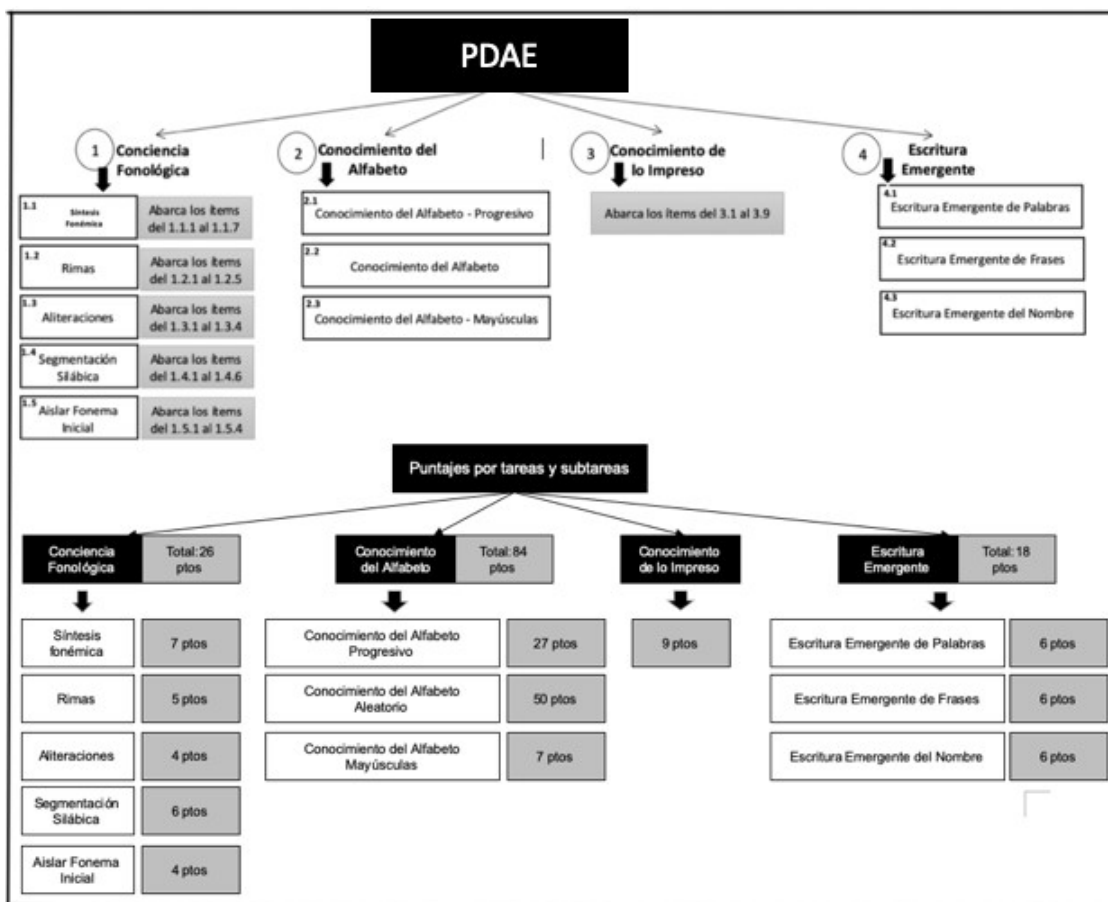
Tabla 1. Instrumentos observados para el diseño de la PDAE

Nombre del instrumento	Autores/as	Antecedentes de confiabilidad reportado	País donde fue construido / validado	Descripción de participantes
Prueba de alfabetización inicial	Malva Villalón y Andrea Rolla	Conciencia fonológica: .72 Conocimiento de lo impreso: .63 Conocimiento del alfabeto: .93 Lectura: .83 Escritura del nombre: .93 Global de la prueba: .96	Chile / Perú	250 niños/as de entre 5 a 6 años de edad
Prueba de evaluación de conciencia fonológica	Virginia Varela y Zulema De Barbieri	Alfa de Cronbach global: .893 La prueba no registra el alfa de Cronbach a nivel de tareas.	Chile	120 niños/as (distribuidos homogéneamente). Cuatro rangos de edades: 4 a 4 años 11 meses, 5 años a 5 años 11 meses, 6 años a 6 años 11 meses y 7 a 7 años 11 meses
Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológico	Paula Yakuba, María Valenzuela y Mónica Renz	Alfa de Cronbach global: .81 La prueba no registra el alfa de Cronbach a nivel de tareas.	Chile	1088 niños/as de 4 años a 6 años de edad

Fuente. Elaboración propia

La revisión de los instrumentos permitió ordenar las variables de interés relacionadas con el desarrollo de los dominios internos de la AE y diseñar los ítems para medirlas. Se generaron así las cuatro tareas con sus respectivas subtareas y/o ítems, según lo que informa la [figura 1](#) y [anexo 1](#).

Figura 1. Organigrama de la Prueba de desarrollo de los dominios de alfabetización emergente: tareas-subtareas de análisis y puntajes



Posteriormente, para el resguardo de la validez de contenido del instrumento se acudió a la participación voluntaria de 3 jueces expertos/as nacionales y 2 internacionales, los que cumplían con los siguientes criterios de participación: a) poseer el grado de Dr. o Dra. en educación o en psicología y b) haber realizado investigaciones relacionadas con alfabetización emergente, lectura y/o escritura en educación inicial. El rol de cada uno de los jueces fue indicar su nivel de acuerdo con la adecuación y pertinencia de las tareas, subtareas e ítems, usando el formato de respuesta que se muestra a modo de ejemplo en anexos 2 y 3 (donde 1 es ‘muy en desacuerdo’ y 6 ‘muy de acuerdo’).

La valoración general del instrumento por parte de los/as jueces expertos/as fluctuó entre *bueno* y *excelente*. Los cambios solicitados fueron: revisar instrucciones en la tarea de CA, para dejar en claro que lo solicitado es el nombre de las letras; en la subtarea de segmentación silábica, ordenar las palabras según su longitud (número de sílabas); en las subtareas de rimas-sonido final silábico, ordenar las palabras según su dificultad comenzando por las más simples, y -por último- considerar un ítem de ejemplo por cada tarea y subtarea.

Procedimientos para la conformación de participantes

Para la aplicación de la prueba se contactó a los posibles establecimientos educacionales interesados en participar, para explicar en qué consistía el estudio y conseguir así que aceptaran

ser parte de éste. Posteriormente, se realizó una capacitación al profesorado de educación preescolar y educación especial para que conocieran el instrumento y pudieran administrarlo a la muestra definitiva.

En esa misma instancia, se recibieron los consentimientos informados de los tutores y las tutoras legales de los niños y las niñas participantes. Por último, la toma de muestra se desarrolló entre octubre y diciembre de 2019. Como una forma de retribuir la participación, se proporcionó a cada establecimiento los informes con los resultados de cada estudiante, los que fueron incluidos como parte de las evaluaciones de cierre de semestre.

La muestra quedó compuesta por 210¹ estudiantes, 86 de Nivel de Transición 1² y 124 de Nivel de Transición 2³, pertenecientes a cinco establecimientos educacionales de las regiones Metropolitana, Libertador General Bernardo O'Higgins y Biobío. La edad promedio fue de 5 años 6 meses. Los establecimientos se dividían en escuelas públicas y particulares subvencionadas por el Estado. Para el análisis, la muestra se distribuyó por nivel socio-económico (NSE) bajo, bajo-medio y medio, de acuerdo con el porcentaje de estudiantes prioritarios⁴ y preferentes⁵ matriculados en cada establecimiento. La distribución de la muestra quedó compuesta por 72 estudiantes de NSE bajo (26%), 69 estudiantes de NSE bajo-medio (37%) y 69 estudiantes de NSE medio (37%).

Análisis de los datos

Para comprobar las propiedades psicométricas básicas del instrumento, se determinó la fiabilidad a través del alfa de Cronbach como medida de consistencia interna, tanto para la puntuación global como para cada una de las tareas contenidas en la prueba (CF, CA, CI y EE). Sin embargo, dado que el coeficiente alfa de Cronbach para estimar la fiabilidad de los datos de respuesta ha sido cuestionado, se decidió considerar también el coeficiente de omega. Para examinar la estructura de factores y la adecuación al modelo, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y una correlación entre tareas. Por último, para complementar el estudio se analizaron las diferencias por cursos (NT1 y NT2). Todos los análisis se realizaron mediante el software RStudio, versión 7.8.

Resultados

Análisis descriptivo

Como se puede observar en la [tabla 2](#), la edad promedio -en meses- de los estudiantes fue de 67.44 (DE 6.7), es decir, de aproximadamente 5 años 6 meses de edad. El puntaje promedio en las distintas tareas fue de: 21.31 para CF (DE 4.1), 36.28 para CA (DE 22.9), 5.9 en CI (DE 2.2) y de 12 para EE (DE 3.3). Asimismo, se puede apreciar en la [tabla 2](#) que la edad mínima presente en la muestra fue de 49 meses (aprox. 4 años 1 mes), y la edad máxima fue de 79 meses (aprox. 6 años 9 meses).

Tabla 2. Análisis descriptivo

Variables	Min	Max	Mediana	Media	DE	Asimetría	Curtosis
EDAD	49	79	69	67.44	6.7	-0.375	-0.954
CF	7	26	22	21.31	4.1	-1.019	0.618

Variables	Min	Max	Mediana	Media	DE	Asimetría	Curtosis
CA	2	84	33	36.28	22.9	0.562	0.562
CI	0	9	6	5.9	2.2	-0.436	-0.573
EE	4	18	12	12	3.3	0.106	-0.331

Nota. Min=Mínimo; Max=Máximo; DE=Desviación estándar; CF= Conciencia fonológica; CA= Conocimiento del alfabeto; CI= Conocimiento de lo impreso; EE= Escritura emergente.

Análisis de correlación

De acuerdo con lo observado mediante los histogramas y diagramas de dispersión, y antes de analizar las correlaciones entre las variables fue necesario comprobar nuevamente la normalidad de los datos mediante el Test de Kolmogorov-Smirnov para muestras superiores a 50 sujetos. Los valores obtenidos fueron inferiores a .05, por lo tanto, se utilizó el coeficiente de correlación por rangos de Spearman para pruebas no paramétricas. En la [tabla 3](#) se puede observar que todas las correlaciones entre las variables son directas y significativas a nivel de .001. En el caso de las relaciones entre CF y CA, CI y EE, son directas y significativas, con un tamaño del efecto mediano. En lo que concierne a CA con CI y EE, las relaciones son directas, significativas y con un efecto mediano-grande. Algo similar ocurre entre CI y EE, pues la relación entre ambas variables es directa, significativa y de efecto mediano.

Tabla 3. Coeficiente de correlación de Spearman entre variables

	CF	CA	CI	EE
CF	1	.48 ^{***}	.41 ^{***}	.47 ^{***}
CA		1	.44 ^{***}	.68 ^{***}
CI			1	.50 ^{***}
EE				1

Note ^{***}. p<.001

Fiabilidad. Alfa de Cronbach (α)

Se obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .79$ para el total de la PDAE. En general, los valores alfa de Cronbach igual o superior a .70 se consideran buenos (Argibay, 2006). En la [tabla 4](#) se puede observar el α para cada subescala.

Tabla 4. Coeficiente alfa de Cronbach PDAE por subescala

Subescalas	Alfa de Cronbach (α)
CF	.74
CA	.82
CI	.75
EE	.83

Subescalas	Alfa de Cronbach (α)
Total α PDAE	.79

Nota. PDAE=Prueba de desarrollo de los dominios de alfabetización emergente; α =Coeficiente de alfa de Cronbach; CF= Conciencia Fonológica; CA= Conocimiento del alfabeto; CI= Conocimiento de lo impreso; EE= Escritura emergente.

Coeficiente de omega (ω)

Se realizó un segundo análisis de fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de omega, ya que este permite calcular la fiabilidad con la carga factorial de los ítems (Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2015a, 2015b). La prueba presenta un coeficiente omega de .82, que representa un valor de consistencia interna bueno (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Asimismo, las dimensiones arrojan valores para ω por encima de .72, lo que confirma la confiabilidad del instrumento (tabla 5).

Tabla 5. Coeficiente de omega PDAE por subescala

Subescalas	Omega (ω)
CF	.98
CA	.72
CI	.98
EE	.73
Total ω PDAE	.82

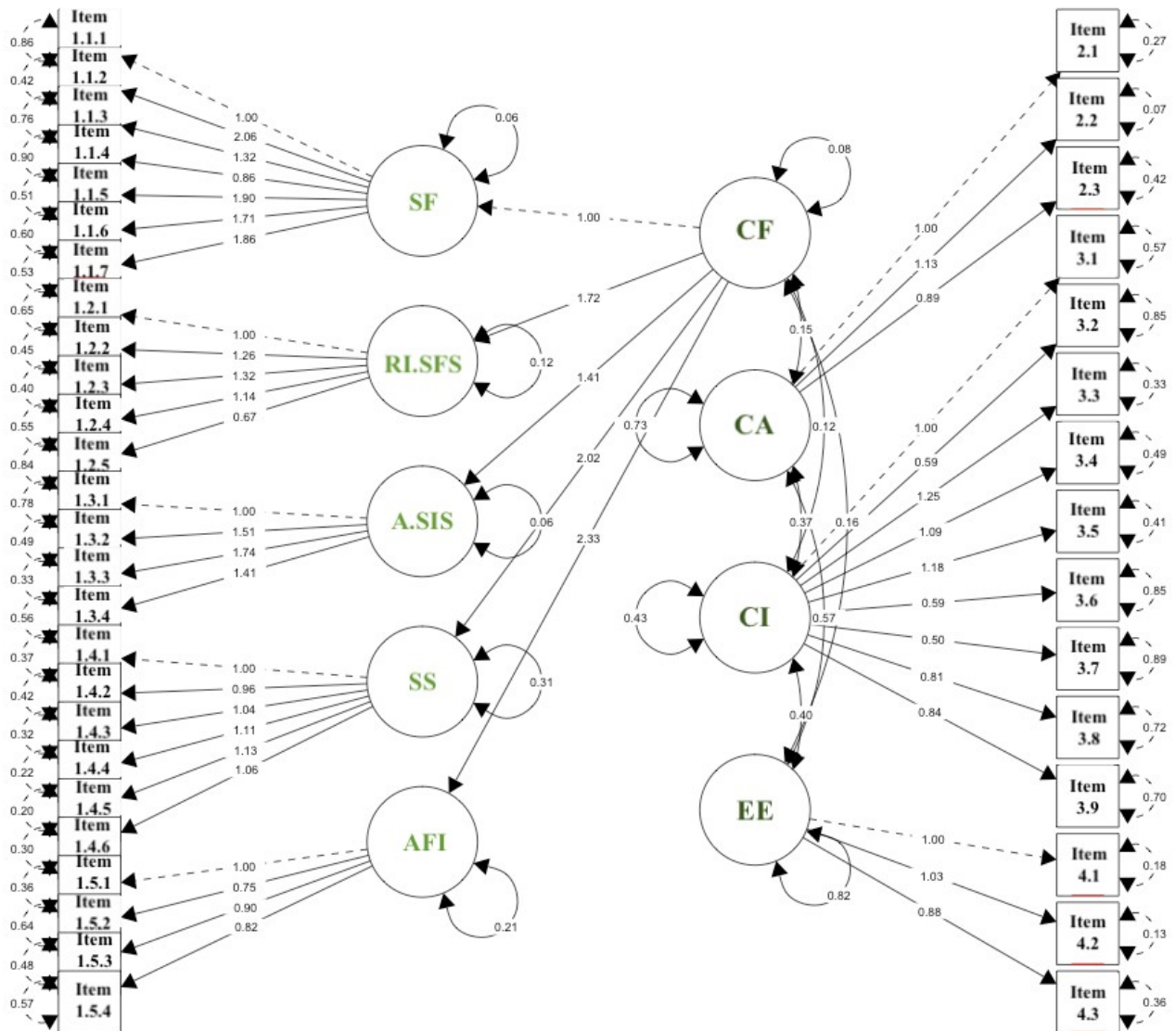
Nota. PDAE=Prueba de desarrollo de los dominios de alfabetización emergente; α =Coeficiente de alfa de Cronbach; CF= Conciencia fonológica; CA= Conocimiento del alfabeto; CI= Conocimiento de lo impreso; EE= Escritura emergente.

Fiabilidad. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Para evaluar la adecuación de los datos al modelo propuesto para la PDAE, se utilizó un AFC con matriz tetracórica, dado que sus ítems son dicotómicos. Se escogió este tipo de análisis con la finalidad de contrastar la formulación del instrumento con el modelo teórico propuesto para su formulación. Por lo tanto, era necesario corroborar las relaciones propuestas entre ítems, subtareas y tareas (Field et al., 2012). Sin embargo, es importante mencionar que en el caso de instrumentos o pruebas psicométricas de tipo batería suele suceder que las variables se encuentran correlacionadas entre sí (López-Rondal y Fachelli, 2015). Por tal motivo, los modelos pueden presentar dificultades de ajustes. No obstante, se obtuvo un CFI de .976, un RMSEA de .024, ambos excelentes según Kline (2015), con un correspondiente CI del 90% de [.012, .032] y un SRMR de .122. La estadística de χ^2 es 503.679 ($p < .001$). La figura 2 muestra el diagrama de recorrido del AFC de la PDAE, el que concuerda con lo propuesto por la teoría. En éste se observa que las cargas factoriales de los ítems son sobre .07 un valor óptimo para evitar eliminar ítems. A su vez, se visualiza que las relaciones entre habilidades son significativas. En su conjunto, el análisis da cuenta de un buen ajuste del modelo y una satisfactoria saturación de los ítems.

Figura 2. Diagrama de recorrido del AFC de la PDAE

Nota. CF=Conciencia fonológica; SF=Síntesis fonémica; RLSFS=Rimas sonido final silábico; A.SIS=Aliteración sonido inicial silábico; SS=Segmentación silábico; AFI=Aislar fonema inicial; CA= Conocimiento del alfabeto; CI=Conocimiento de lo impreso; EE= Escritura emergente.



Análisis de diferencias por nivel educativo

Para observar si existían diferencias entre los cursos (NT1 y NT2), se realizó un análisis de medias univariado de 1x2, a través del T-test de Mann-Whitney como se muestra en la [tabla 6](#). La que da cuenta que existen diferencias significativas en favor de los/as niños/as de NT2 en torno a las variables SF, CA y EE, con un efecto del tamaño entre pequeño y mediano para SF; grande para CA y, por último, entre pequeño y mediano para EE. Estas diferencias se pueden observar con mayor claridad en los boxplot de la [figura 3](#).

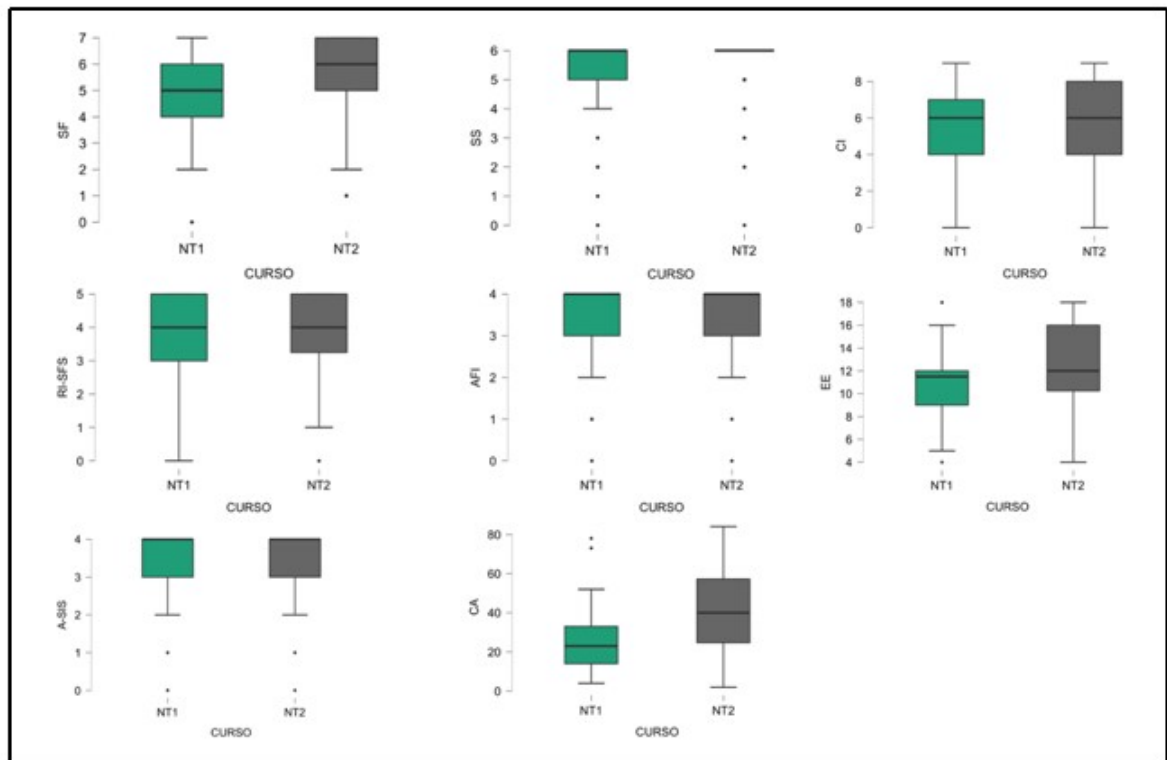
Tabla 6. Diferencias por cursos: NT1 y NT2

Variables	W	p	Correlación de rango biserial	d	Media		Mediana		DE		Q1		Q3	
					NT1	NT2	NT1	NT2	NT1	NT2	NT1	NT2	NT1	NT2
SF	2647.500	.001	-.283	-.42	4.8	5.5	5	6	1.6	1.7	4	5	6	7
RI-SFS	3079.500	.050	-.165	-.25	3.7	4.0	4	4	1.3	1.2	3	3.3	5	4
A-SIS	3477.500	.466	-.058	-.15	3.2	3.3	4	4	1.2	0.9	3	3	4	4
SS	3407.500	.251	-.077	-.17	5.4	5.6	6	6	1.2	1.0	5	6	6	4
AFI	3821.500	.622	.036	-.02	3.5	3.5	4	4	0.9	0.8	3	3	4	4
CA	2137.500	< .001	-.421	-.82	24.9	41.6	23	40	14.8	24.5	14	24.8	33	57.2
CI	3492.000	.542	-.054	-.09	5.6	5.9	6	6	2.3	2.2	4	4	7	8
EE	2242.500	< .001	-.392	-.77	10.1	12.9	11	12	2.7	3.4	9	10.2	12	16

Nota. SF=Síntesis fonémica; RI-SFS=Rimas sonido final silábico; A-SIS=Aliteración sonido inicial silábico; SS=Segmentación silábica; AFI=Aislar fonema inicial; CA= Conocimiento del alfabeto; CI=Conocimiento de lo impreso; EE= Escritura emergente; NT1=Nivel de Transición 1 (pre-kínder); NT2=Nivel de Transición 2 (kínder).

Figura 3. Boxplot de las diferencias por nivel educativa y por variables de la PDAE

Nota. SF=Síntesis fonémica; RI-SFS=Rimas sonido final silábico; A-SIS=Aliteración sonido inicial silábico; SS=Segmentación silábica; AFI=Aislar fonema inicial; CA= Conocimiento del alfabeto; CI=Conocimiento de lo impreso; EE= Escritura emergente; NT1=Nivel de Transición 1 (pre-kínder); NT2=Nivel de Transición 2 (kínder).



Discusión

Este estudio se realizó con el fin dar cuenta de las propiedades psicométricas de la Prueba de desarrollo de los Dominios de Alfabetización Emergente (PDAE) para estudiantes chilenos y chilenas de enseñanza pre-escolar. El modelo demostró una estructura de cuatro factores principales, que logran agrupar las tareas de la prueba en torno a las habilidades de AE: conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, conocimiento de lo impreso y escritura emergente (Schwartz, 2017; Pavelko et al., 2018; Purinak et al., 2018).

Los valores de alfa de cronbach para cada subescala del instrumento cumplen con los criterios adecuados con el punto de corte de .70 (Cronbach, 1951). Incluso los valores fueron más altos que los obtenidos por pruebas chilenas similares a la PDAE. En relación al coeficiente de omega, este estadígrafo reportó una fiabilidad buena para las subescalas y la prueba en general (Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2015a, 2015b), lo que corrobora la confiabilidad del instrumento para usos psicométricos.

Los resultados demuestran asociaciones significativas entre los dominios internos (CF, CA, CI y EE), explicadas por relaciones directas con efectos medianos y grandes en sus interacciones. En específico, al ir desarrollándose la CF de los niños y las niñas, se desarrollaría también el CA, CI y la EE. Esto también se ha encontrado en estudios similares, como los de Allan et al., (2013), Pinto et al., (2016), Schwartz (2017), Pavelko et al. (2018) y Purinak et al. (2018), entre otros. Asimismo, se puede deducir que al reforzar el CA se incrementaría el CI y la EE de los niños y las niñas, lo que se explicaría por la relación existente entre el conocimiento de los nombres de las letras, conocimiento conceptual de la escritura y la escritura espontánea (Deasley et al., 2016). De igual forma, potenciar el CI podría mejorar las habilidades de escritura emergente en los/as niños/as de enseñanza preescolar, como se ha podido observar en el estudio.

Las diferencias que se observan por nivel educativo en las tareas de SF, CA y EE, se puede deber a las diferencias en edades que tienen los/as niños/as, dado que, los/as estudiantes de NT1 ingresan con 4 años de edad, y en el caso de los/as niños/as de NT2, ingresan con 5 años de edad aproximadamente. Si bien en Chile aún no es obligatoria la asistencia de los/as niños/as a NT1, la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN) (2017), señala que el 88,3% de niños/as entre las edades de 4 a 5 años cursan tanto NT1 como NT2. No obstante, se cree que en futuras investigaciones el nivel de desarrollo de cada niño/a es un factor que debe ser considerado, ya que este puede marcar diferencias entre los/as estudiantes que cursan o no NT1 antes de ingresar NT2. Más aún cuando las investigaciones realizadas con el Ministerio de Educación chileno (2021), señalan que, durante los dos primeros años de pandemia, existió un aumento de la deserción en NT2 del 130% del estudiantado en comparación a la deserción escolar de una década.

Asimismo, otro factor que pudiese marcar diferencias entre los/las niños/as son las variables contextuales, como lo demuestra un estudio chileno realizado por Escobar y Meneses (2014), quienes encontraron que el desarrollo del vocabulario, la inteligencia y la velocidad de denominación se relacionan con variables socio-familiares, como el Nivel Socio-Económico (NSE). Los resultados demostraron que los/as niños/as de NSE alto presentaron un mayor desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

En conclusión, los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran que cada una de las tareas propuestas como dominios internos de la alfabetización emergente, forman parte del constructo teórico de AE y deben ser evaluadas antes de consolidarse las habilidades de lectura y escritura, como ha sido propuesto por estudios internacionales y algunos nacionales (Strasser y Lissi, 2009; Mendive et al., 2017; Schwartz, 2017; Pavelko et al., 2018; Pezoa et al., 2018; Purinak

et al., 2018). Es importante enfatizar que para que las habilidades de AE sean adquiridas por los/as niños/as, es necesario que ellos/as se encuentren expuestos a experiencias de calidad que les permitan desarrollar tanto el lenguaje escrito, como el lenguaje oral en la primera infancia (Strasser y Lissi, 2009).

Por último, es importante señalar que en la actualidad no se dispone de un instrumento cuantitativo que mida los mismos dominios de AE y que se encuentre estadísticamente validado con niños/as chilenos/as. No obstante, la PDAE podría ser utilizada en otros países de habla hispana, considerando ajustar aquellos ítems que requieran una acomodación léxica, aunque en su diseño se utilizó un español estándar. Esta característica permite que sea una prueba más fácil de traducir a otros idiomas. De esta forma se podría ampliar el abanico de instrumentos para evaluar las habilidades alfabetización emergente, lo que permitiría llevar a cabo estudios comparados entre niños/as hablantes de idiomas con un grado de transparencia diferente al español.

Limitaciones del estudio

Es importante mencionar que una limitación de este estudio es que no se logró acceder a estudiantes de NSE alto para que fueran parte de la muestra de participantes. Asimismo, futuras investigaciones podrían optimizar el ajuste del modelo si lo creen pertinente, con un mayor control de variables como la edad, NSE, el género, el tipo de establecimiento educacional u otras variables socio-contextuales de las familias y, por último, si fuese necesario equilibrar aún más la cantidad de ítems por subtareas y tareas.

Financiación

Esta investigación está adscrita a la beca doctoral Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, n° de Folio: 21190953.

Referencias

- Allan, N., Joye, S., & Lonigan, C. (2013). Does Gender moderate the Relations Between Externalizing Behavior and Key Emergent Literacy Abilities? Evidence From a Longitudinal Study. *Journal of Attention Disorders*, 20(10), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1087054713512>
- Argibay, J. (2016). Técnicas Psicométricas, Cuestiones de Validez y Confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 15-33.
- Arab-Moghaddam, N., & Sénéchal, M. (2010). Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 140-147. <https://doi.org/10.1080/01650250042000320>
- Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias psicológicas* 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i1.161>
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006a). Diferencias en la predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. *Psykhé*, 15(1), 3-11.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006b). Predictibilidad del rendimiento En la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.

- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(9), 991-1012. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9027-9>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Deasley, S., Ann Evans, M., Nowal, S., & Willoughby, D. (2016). Sex differences in Emergent Literacy and Reading Behaviour in junior Kindergarten. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/0829573516645773>
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo veintiuno editores.
- Domínguez-Lara, S. A. D., & Merino-Soto, C. M. (2015a). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Domínguez-Lara, S. A. D., & Merino-Soto, C. M. (2015b). Sobre el reporte de confiabilidad del Clarp-TDAH, de Salamanca (2010). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1316-1317.
- Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN). (2017). Niños, niñas y adolescentes en Chile 2020. <https://www.unicef.org/chile/media/3371/file/Infancia%20en%20cifras.pdf>
- Escobar, J.-P., & Meneses, A. (2014). Initial reading predictors in Spanish according to SES: is semi-transparency sufficient to explain performance? / Predictores de la lectura inicial en español según el NSE: ¿es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño? *Estudios de Psicología*, 35(3), 625-635. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.965458>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. SAGE Publications.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 25(2), 321-346. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9271-x>
- Hannon, P., Nutbrown, C., & Morgan, A. (2019). Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy. *Research Papers in Education*, 50, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568531>.
- Infante, M., (2003). El aprendizaje de la lectura y su sustento lingüístico. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 129-140.

- Justice, L.M., & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Konold, T.R., & Pianta, R.C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically developing children: description and prediction to first grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174-187. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0904_1
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed). The Guilford Press.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of preschool emergent literacy*. Pro-Ed.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Mariángel, S., & Jiménez, J. (2015). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista latinoamericana de Psicología*, 48(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.010>
- Mendive, S., Lissi, M.R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1197014>
- Melby-Leryag, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Ministerio de Educación (2021). *Deserción en kinder aumento un 130% en los últimos dos años*. <https://www.mineduc.cl/desercion-en-kinder-aumento-en-un-130-en-los-ultimos-dos-anos/>
- McGee, L.M., & Richgels, D.J., (2003). *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. Guilford Press.
- Pavelko, S. Lieberman, R.J., Schwartz, J., & Hahs-Vaughn, D. (2018). The contributions of phonological awareness, alphabet knowledge, and letter writing to name writing in children with Specific Language Impairment and Typically Developing children. *American journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 166-180. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084
- Pérez, M., & González, M., (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(1), 2-15.
- Pezoa, J., Mendive, S., & Strasser, K. (2018). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>
- Piasta, S., Logan, J., Thomas, L., Zettler-Greeley, C., Bailet, L., & Lewis, K. (2021). Implementation of a small-group emergent literacy intervention by preschool teachers and community aides. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.002>

- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Tarchi, C. (2016). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education, 32*, 571-587. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0314-9>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Gamannossi, B. A., & Canneti, L. (2015). Cross-lag analysis of longitudinal associations between primary school students' writing and reading skills. *Reading and Writing, 28*(8), 1233-1255. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9569-9>
- Pinto, A. L., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.001>
- Puranik, C., Phillips, B., Lonigan, C., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Puranik, C., Lonigan, C., & Kim, Y-S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 465-474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Purcell-Gates, V., & Dahl, K. L. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior, 23*, 1-34.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open, 5*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la Educación infantil: Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos, 13*, 22-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Saracho, O. N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Skibbe, L., Justice, M., Zucker, T., & McGinty, A. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers With Specific Language Impairment. *Early education and development, 19*(1), 68-88. <https://doi.org/10.1080/10409280701839015>
- Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and instruction. Effects on emergent literacy in A sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Schwartz, R. (2017). *Handbook of Child Language Disorders* (2nd ed.). Routledge.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and reading*, Ablex
- Ventura-León, J., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625-627.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago- Ediciones UC.

Villalón, M., & Rolla, A. *Prueba de Alfabetización Inicial -PAI*. Universidad Católica de Chile.

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

Yakuba, P., Valenzuela, M^a F., & Renz, M. (2016). *Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológico 4 a 6 años*. Ediciones UC.

Notas

¹ Durante la etapa de aplicación de la prueba, en Chile se vivía el llamado ‘estallido social’ (iniciado el 18 de octubre 2019), periodo en que muchos establecimientos educacionales vieron alterado su normal funcionamiento, lo que perjudicó la toma de datos en más establecimientos considerados.

² Corresponde al nivel pre-kínder de la enseñanza pre-escolar en Chile, la cual abarca a niños/as entre los 3 años 9 meses y los 4 años 9 meses.

³ Corresponde al nivel kínder de la enseñanza pre-escolar en Chile, este curso abarca a niños/as entre los 4 años 9 meses y los 5 años 9 meses o más según la fecha de nacimiento.

⁴ De acuerdo al [Ministerio de educación chileno \(2021\)](#), un alumno prioritario es el estudiante (desde prekínder hasta 4to medio) cuya situación socioeconómica y familiar podría dificultar su proceso de aprendizaje escolar. Según la información otorgada por los establecimientos, son aquellos estudiantes del NSE bajo.

⁵ Siguiendo al [Ministerio de educación chileno \(2021\)](#), los estudiantes preferentes son aquellos que pertenecen al 80% más vulnerable de la población; según el instrumento de caracterización social vigente (Registro social de hogares). En relación a la información otorgada por los establecimientos, son aquellos estudiantes del NSE bajo-medio.

Apéndices

Anexo 1

Organización de la PDAE por subtarea, cantidad de ítems y ejemplos de consignas por subtareas

Subtarea	¿Qué evalúa?	Ejemplo de ítems	Tarea a la que pertenece
Síntesis fonémica	SF evalúa los sonidos del habla que componen las palabras. Consta de siete ítems de evaluación, en la que el/la niño/a debe marcar la respuesta correcta. Cada respuesta correcta equivale a un punto.	"Marca el dibujo que corresponde a /M//O//N//O/".	Conciencia fonológica
Rimas- sonido final silábico	R-SFS evalúa la semejanza de sonidos finales a nivel de sílaba en las palabras. Consta de 5 ítems en la que el/la niño/a debe marcar la imagen que suene distinto a las otras dos imágenes presentadas. Por cada respuesta correcta se otorga un punto.	"Escucha los nombres de estos dibujos, dos terminan de la misma manera y uno termina de manera diferente. Quiero que marques el que termina de manera diferente. Mostrar el ejemplo, nombrando las figuras y agregar: "taza y casa terminan igual, árbol termina de manera diferente. Marca el que termina de manera diferente: árbol"	
Aliteración- Sonido Inicial Silábico	A-SIS evalúa la semejanza de sonidos iniciales a nivel de sílaba en las palabras. Consta de 4 ítems en la que el/la niño/a debe marcar la imagen que suene distinto a las otras dos imágenes presentadas. Por cada respuesta correcta se otorga un punto	"Escucha los nombres de estos dibujos, dos comienzan de la misma manera y uno comienza de manera diferente. Quiero que marques el que inicia de manera diferente". Mostrar el ejemplo, nombrando las figuras y agregar: "pera y perro comienzan igual, piña	

Subtarea	¿Qué evalúa?	Ejemplo de ítems	Tarea a la que pertenece
		comienza de manera diferente. Marca el que comienza de manera diferente: piña"	
Segmentación silábica	SS evalúa el conteo de sílabas dentro de una palabra, considera la evaluación de palabras monosilábicas, bisilábicas, trisilábicas y de cuatro sílabas. Consta de 6 ítems y se otorga un punto por respuesta correcta.	"Mira el primer dibujo de esta página (mostrar), es un burro. La palabra Burro tiene 2 sílabas: BU-RR0". Debes hacer una línea por cada sonido que escuches ¿Cuántas líneas vas a realizar por la palabra burro?"	
Aislar fonema inicial	AFI evalúa el reconocimiento inicial vocálico de las palabras. Consta de 4 ítems. Por cada respuesta correcta se otorga un punto.	"Escucha los nombres de estos dibujos, dos comienzan con el mismo sonido y uno comienza con un sonido diferente: auto – azul - helado. Quiero que marques el que comienza con un sonido diferente". auto y azul empiezan igual, helado empieza con un sonido diferente. Marca la palabra que empieza con un sonido diferente: "helado"	
Conocimiento del alfabeto-progresivo	CA-P evalúa el conocimiento de los nombres de las letras en el orden alfabético y en minúsculas. Consta de 28 letras, se otorga un punto por respuesta correcta.	"¿Cuál es el nombre de las siguientes letras? (mostrar ejemplo)" c-f-a-m-l	Conocimiento del alfabeto
Conocimiento del alfabeto-aleatorio	CA-A al igual que la subtarea anterior, evalúa el conocimiento de los nombres de las letras del abecedario repetidas y presentadas sin orden del alfabético. Consta de 50 letras presentadas en una tabla. Se otorga un punto por respuesta correcta.	"¿Cuál es el nombre de las siguientes letras? (mostrar ejemplo)" c-f-a-m-l	
Conocimiento del alfabeto-mayúsculas	CA-M evalúa reconocimiento de las letras del abecedario al dictar su nombre Consta de siete ítems y se otorga un punto por respuesta correcta.	Se le señala al niño/a que se continuará con una tarea similar a la anterior, pero que esta vez el/ella escuchará el nombre de la letra y deberá marcar la correcta en la hoja de respuesta. Ejemplo: "Marca la efe"	
Conocimiento de lo impreso	CI evalúa el reconocimiento de las formas y características que se encuentran en un texto, entre ellos reconocer una letra, puntos, comas, mayúsculas, título, portada, entre otros. Consta de 9 ítems y se otorga un punto por respuesta correcta.	En esta tarea se le presenta un cuadro al niño/a que puede contener letras en mayúsculas, minúsculas, signos y frases y se le entregan diversas consignas, como, por ejemplo: "Mira lo que está en este cuadro, marca la palabra". "Mira lo que esta escrito en este cuadro, marca la primera línea". "Mira el dibujo de la tapa de un libro de cuentos, marca el título".	Conocimiento de lo impreso
Escritura emergente de palabras	EE-P evalúa la escritura de palabras monosilábicas y bisilábicas con sílabas directas. Dicha tarea busca ver en qué etapa de escritura se encuentran los/as niños/as: - Garabateo - Garabateos lineales - Símbolos separados	"Mira, en esta tarea vamos a escribir los nombres de las imágenes que están acá (señala en el cuadernillo) ¿Cómo se llama la primera imagen? ¿Puedes escribir su nombre?" El/la evaluador/a le menciona al niño/a, que en esta tarea el deberá escribir el nombre de las imágenes que se encuentran al lado izquierdo de la hoja. El adulto anima la escritura del menor, mencionando que no importa como escribe.	Escritura emergente

Subtarea	¿Qué evalúa?	Ejemplo de ítems	Tarea a la que pertenece
Escritura emergente de frases	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de letras correctas y pseudopalabras - Escritura con omisiones de letras - Palabras correctamente escritas 		
	<p>EE-F evalúa la escritura de dos frases simples. Esta tarea busca ver en qué etapa de escritura se encuentran los/as niños/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garabateo - Garabateos lineales - Símbolos separados - Escritura de letras correctas y pseudopalabras - Escritura con omisiones de letras - Frases correctamente escritas 	<p>“Mira, te voy a dictar dos frases y tú las tienes que escribir”. El/la evaluador/a le menciona al niño/a, que en esta tarea el deberá escribir dos frases. El adulto dicta cada una de las frases y anima la escritura del menor, mencionando que no importa como escribe.</p>	
Escritura emergente del nombre	<p>EE-N evalúa la escritura del primer nombre y apellido. Dicha tarea busca ver en qué etapa de escritura se encuentran los/as niños/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garabateo - Garabateos lineales - Símbolos separados - Escritura de letras correctas y pseudopalabras - Escritura con omisiones de letras - Nombre y apellido correctamente escritos 	<p>“Mira, en este espacio tú me podrías escribir tu primer nombre y primer apellido”. El/la evaluador/a le menciona al niño/a que en esta tarea el deberá escribir su nombre y apellido. El adulto debe animar la escritura del menor, mencionando que no importa como escribe.</p>	

Anexo 2

EJEMPLO DE VALIDACIÓN POR JUECES EXPERTOS

Consigna:

Pregunta N°1: en relación al dominio interno *conciencia fonológica*, subtarea 1.1: Síntesis Fonémica (SF), indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones relacionadas con la adecuación y pertinencia de la tarea:

AFIRMACIONES	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
(1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)						
ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar):						

AFIRMACIONES (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
<ul style="list-style-type: none"> La subtarea 1.1 se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje para los sujetos en edad pre-escolar). 						
<ul style="list-style-type: none"> Las opciones de respuesta son adecuadas para cada ítem. 						
<ul style="list-style-type: none"> Las opciones de respuesta se presentan con un orden lógico de dificultad. 						
<ul style="list-style-type: none"> Las palabras e imágenes seleccionadas para la subtarea 1.1. son adecuadas para la edad de aplicación de la PDAE. 						
PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación):						
<ul style="list-style-type: none"> La subtarea 1.1. es pertinente para evaluar la conciencia fonémica en estudiantes de enseñanza pre-escolar. 						
<ul style="list-style-type: none"> La subtarea 1.1, tributa directamente al dominio interno de la <i>conciencia fonológica</i>. 						
<ul style="list-style-type: none"> La subtarea 1.1, es pertinente para medir aspectos de la alfabetización emergente. 						
Observaciones y recomendaciones en relación a la pregunta N°1						
Motivos por los que se considera no adecuada						
Motivos por los que se considera no pertinente						
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)						

Anexo 3

EJEMPLO DE VALORACIÓN FINAL DEL INSTRUMENTO POR CADA JUEZ EXPERTO

Consigna:

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

AFIRMACIONES	Sí	No
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente		
El número de tareas y subtareas de la PDEA es excesivo		
Las tareas y subtarea constituyen un riesgo para el encuestado		

AFIRMACIONES

	Sí	No
(en el supuesto de contestar Sí, por favor, indique inmediatamente abajo cuáles)		

Tareas y subtareas que el experto considera que pudieran ser un riesgo para el encuestado:	
N.º de la(s) tarea o subtarea(s)	
Motivos por los que se considera que pudiera ser un riesgo	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

	Evaluación general del cuestionario			
	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Validez de contenido del cuestionario				

Observaciones y recomendaciones en general del cuestionario	
Motivos por los que se considera no adecuada	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	