



## Construcción y validación de una medida observacional de aula para evaluar el ambiente motivador de la literacidad


Construction and validation of an observational classroom measure to assess the motivating environment for literacy

Recibido: 25-01-2023 Aceptado: 23-02-2024 Publicado: 31-12-2024

**Carla Muñoz**  
Universidad Católica del  
Maule  
Núcleo Milenio para la  
Ciencia del Aprendizaje  
(MiNSoL)  
[cmunozv@ucm.cl](mailto:cmunozv@ucm.cl)  
 [0000-0001-5968-6076](https://orcid.org/0000-0001-5968-6076)

**Nicole Frez-Aróstica**  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
[nvfrez@uc.cl](mailto:nvfrez@uc.cl)  
 [0000-0002-1358-5867](https://orcid.org/0000-0002-1358-5867)

**Jorge Valenzuela**  
Universidad Católica del  
Maule  
Núcleo Milenio para la  
Ciencia del Aprendizaje  
(MiNSoL)  
[jvalenzuela@ucm.cl](mailto:jvalenzuela@ucm.cl)  
 [0000-0002-9558-2642](https://orcid.org/0000-0002-9558-2642)

**Sidclay B. Souza**  
Universidad Santo Tomás, Chile.  
[sbezerra@santotomas.cl](mailto:sbezerra@santotomas.cl)  
 [0000-0003-3727-3793](https://orcid.org/0000-0003-3727-3793)

**Resumen:** La investigación demuestra cuán temprano los niños construyen conocimientos específicos sobre la cultura escrita, a través de interacciones formales e informales. Ello contrasta con la escasez de conocimiento acumulado sobre los componentes afectivo-motivacionales asociados al proceso de construcción de la literacidad. El propósito de este artículo es presentar el proceso de construcción y validación de una escala para medir el Ambiente Motivador de la Literacidad en el aula (AML). La AML consiste en una grilla de observación directa, por parte de un investigador debidamente entrenado. La observación se complementa con información recogida desde el reporte de la educadora respecto a aspectos no observables directamente (p. ej. planificaciones de clase). Los resultados muestran que estamos frente a una medida válida y confiable. Se espera que este instrumento, concebido a partir de la teoría de la autodeterminación, sea de utilidad tanto a investigadores como educadores, permitiendo no solo ampliar el conocimiento sobre la psicogénesis de la motivación por la lectura, sino también iniciativas pedagógicas de carácter preventivo en donde la

motivación temprana por la lectura pueda convertirse en un factor protector contra la desmotivación por la lectura.

**Palabras clave:** Alfabetización emergente- Motivación lectora emergente- Teoría de la autodeterminación- Ambiente educativo de alfabetización infantil.

**Abstract:** Research demonstrates how early children construct specific knowledge about written culture through formal and informal interactions. This situation contrasts with the need for more accumulated knowledge on the affective-motivational components associated with constructing literacy. The purpose of this article is to present the process of construction and validation of a scale to measure the Motivational Environment of Literacy in the Classroom (AML). Conceived from the self-determination theory, the LMA consists of a trained researcher's direct observation grid. The observation is complemented with information gathered from the educator's report regarding aspects that are not directly observable (e.g., class planning). The results show that this is a valid and reliable measure. It is hoped that this instrument will be helpful to both researchers and educators. The AML expands the knowledge about reading motivation's psychogenesis. Also, using the scale may encourage preventive pedagogical initiatives where early reading motivation can become a protective factor against reading demotivation.

**Keywords:** Emergent literacy- Emergent reading motivation- Self-determination theory- Childcare literacy environment.

## 1. Introducción

### *Literacidad y motivación emergente por la lectura*

La *alfabetización emergente* entendida como aquellas habilidades precursoras, conocimientos y actitudes relacionadas con la lectura y la escritura (Altun et al., 2021; Whitehurst & Lonigan, 1998) ha sido objeto de atención científica desde fines de los años 90. Si bien se reconoce el carácter complejo de este constructo, a la vez cognitivo y emocional; las investigaciones han estado centradas principalmente en aspectos cognitivos de la lectura, tales como el reconocimiento de palabras, la conciencia fonológica y la comprensión (véase, por ejemplo, la revisión realizada por Castles et al., 2018).

Sin embargo, esto último contradice lo que sabemos acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura: esto es, que se trata de una actividad no natural sino cultural, que requiere de agentes mediadores (p.ej. padres y profesores lectores) que guíen y estimulen este proceso y que, a la vez, exige por parte del lector, esfuerzo, motivación y compromiso. Esta dimensión emocional ha recibido comparativamente una menor atención en los estudios sobre lectura y en la etapa de alfabetización emergente las investigaciones son aún escasas. Esto es aún más relevante si consideramos el impacto que pueden tener las experiencias tempranas de interacción con material escrito en el desarrollo de la literacidad (Mol & Bus, 2011; Strasser et al., 2017).

En efecto, las formas de exposición a lo escrito, así como los grados de autonomía del niño en la exploración del material impreso pueden variar considerablemente llevando a resultados muy disímiles. Al respecto, estudios realizados en Chile muestran que no siempre la instrucción provista en el contexto escolar o en la familia favorecen el acercamiento a lo escrito. A nivel de prácticas escolares, investigaciones han revelado diferencias tempranas en el acceso a lo escrito y trayectorias de aprendizaje segregadas por nivel socioeconómico (Espinoza & Rosas, 2019) y por sexo (Espinoza & Strasser, 2020). Por su parte, el estudio de Strasser y Lissi (2009), evidencia que los niños chilenos de kínder estarían expuestos a una menor cantidad de experiencias de literacidad tanto en el hogar como en el contexto escolar; siendo la enseñanza explícita del código (letras del alfabeto) la práctica más usual, por sobre la estimulación de la lengua oral. Estos estudios, sin embargo, no evalúan el efecto de estas prácticas escolares sobre la motivación por la lectura. En este sentido, la revisión de Stipek et al. (1998) sugiere que el énfasis en las habilidades académicas socavaría el interés intrínseco de los niños por el aprendizaje, sus percepciones de competencia, así como la voluntad de asumir riesgos académicos. Esto es un dato relevante en el contexto de la educación inicial en Chile, en donde progresivamente se ha promovido un acercamiento pedagógico que potencie el gusto y la motivación de los niños por la lectura (MINEDUC, 2018).

No obstante, aunque los estudios sobre motivación por la lectura son abundantes en la etapa escolar y postsecundaria (Véase, por ejemplo, la revisión realizada por Conradi et al., 2014), la investigación sobre motivación en la etapa de alfabetización emergente es escasa (Hume et al., 2015; Nevo et al., 2019). Al respecto, diversos autores concuerdan en afirmar que se ha prestado relativamente poca atención a la motivación de los estudiantes desde kínder hasta segundo grado, lo cual impide conocer cuáles son los componentes afectivos en el proceso de alfabetización durante la etapa preescolar y el diseño de instrumentos que permitan avanzar hacia la comprensión de sus características (Marinak et al., 2015; Mata, 2011).

Por otra parte, a pesar de que los estudios sobre literacidad demuestran cuán temprano los niños construyen conocimientos específicos sobre la cultura escrita a través

de interacciones formales e informales (Clay, 2000; Ferreiro, 1991; Sénéchal, 2015), también se evidencia una escasez de conocimiento acumulado sobre los componentes afectivo-motivacionales asociados al proceso de construcción de la literacidad en esta etapa temprana del desarrollo (Ortiz et al., 2001). Ya en la década de los noventa, investigadores como Lonigan (1994) advierten que las teorías sobre adquisición de la lectura no estarán completas si no se consideran las causas que motivan el interés del niño por esta actividad. Ahora bien, haciendo un símil con el concepto de alfabetización emergente, se podría inferir que la motivación por la lectura no es un fenómeno de todo o nada y que también supone un proceso de desarrollo que depende, en parte, de características propias del niño, pero también de condiciones propicias del medio.

En consecuencia, si bien existen modelos teóricos sobre la motivación y los estudios enfatizan el papel de esta en el aprendizaje de la lectura, dichos modelos no abordan la dimensión motivacional de la lectura en lectores pre-convencionales (Altun, 2019). A esto se suma la escasez de instrumentos desarrollados específicamente para el estudio motivacional en niños de edad preescolar (Carroll et al., 2019) donde el foco de interés se ha centrado en actores fundamentales para el desarrollo de la alfabetización, como la familia mediante encuestas, entrevistas o cuestionarios (Bingham et al., 2017). Sin embargo, se desconoce cómo otro agente alfabetizador, a saber, la escuela, puede influir en este ámbito.

Frente a esto, algunos estudios utilizan protocolos de observación estandarizados o escalas administradas por evaluadores externos para caracterizar la calidad de las interacciones que se producen dentro de las aulas de clases en torno a la alfabetización (Grolig, 2020). No obstante, los instrumentos existentes focalizan su atención en la calidad del ambiente instruccional, sin consideración de aquellos factores propios a la educadora y la gestión del aula que puedan propiciar una motivación autónoma hacia lo escrito en el nivel parvulario o preescolar.

En síntesis, en la etapa preescolar, es posible pensar que la motivación de los niños para leer sea aún incipiente, primero porque la representación del objeto está aún en construcción (Miettinen & Paavola, 2018) y es probable que experimente cambios considerables en su desarrollo, en función de sus interacciones con el medio y el entorno alfabetizador. De esta manera, esta representación del objeto será mediada por agentes significativos como padres y educadores (Cárdenas et al., 2020) y por la calidad de dichas interacciones (LoCasale-Crouch et al., 2016). Sin embargo, pese a lo relevante de esta etapa para el desarrollo de la literacidad, solo de manera reciente se ha comenzado a investigar la motivación por la lectura en etapas tempranas considerando a estos agentes alfabetizadores fundamentales para el desarrollo de la lectura y la escritura (Zheng et al., 2016).

## Construcción de la motivación

Desde un enfoque estrictamente motivacional, la *teoría de la autodeterminación* (*Self Determination Theory* - SDT) asume una premisa inicial según la cual los individuos mostrarían una propensión inherente “a crecer e integrarse psicológicamente y, por tanto, a aprender, dominar y conectarse con los demás” (Ryan & Deci, 2020, p. 1). Sin embargo, esta propensión no sería automática y requeriría de apoyos del medio para concretarse. En este sentido, la satisfacción de tres *necesidades psicológicas básicas* (competencia, autonomía y relación), facilitarían el comportamiento autodeterminado (Ryan & Deci, 2017).

La *competencia* es definida por Ryan y Deci (2020) como la necesidad de buscar desafíos y experimentar progresivo dominio por parte del individuo en las tareas que se emprenden. La necesidad de competencia se satisface mejor en entornos bien estructurados que ofrezcan desafíos, retroalimentación positiva y oportunidades de crecimiento. Por su parte, la necesidad de *autonomía* se ve reflejada en la importancia que tiene para el sujeto la capacidad de elección y de tener opciones. Finalmente, la *relación* refiere al sentimiento de pertenencia y conexión. Se ve facilitada por la transmisión de respeto y afecto. La frustración de cualquiera de estas tres necesidades básicas se considera perjudicial para la motivación y el bienestar.

En la misma línea, la SDT distingue un continuo entre diferentes tipos de motivación, que varían en términos de autodeterminación (es decir, el grado en que el comportamiento se origina en el propio individuo). Tradicionalmente, se distinguen dos polos: Motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca refiere a “la participación en una actividad por el placer y la satisfacción que se derivan de participar en ella” y supone control y autonomía, por parte del sujeto (Ryan & Deci, 2020, p. 2). La motivación extrínseca refiere a la participación en una actividad por razones instrumentales (ej. elogio, castigo) y no por las cualidades intrínsecas de la actividad. Según la SDT hay diferentes tipos de motivación extrínseca que varían en términos de autodeterminación.

Finalmente, se asume la existencia de distintos tipos de motivación extrínseca (*regulación externa, introyectada, identificada e integrada*. Véase Vansteenkiste et al., 2018). De este modo, las motivaciones pueden variar en nivel (cuánta motivación) y en orientación (qué tipo de motivación). La *orientación de la motivación* se refiere a las actitudes y objetivos subyacentes que conducen a la acción o a la razón de nuestras acciones. Dentro de este marco motivacional, factores sociales y ambientales pueden facilitar o dificultar el desarrollo de la motivación intrínseca. Visto así, un lector autodeterminado sería un sujeto con alto sentido de competencia, que ejerce su agencia decidiendo leer de manera autónoma y comprometida, con independencia de las presiones del medio (p. ej. calificaciones, castigos, presión social).

### ***Evaluación del ambiente motivador de la literacidad en el aula***

Siguiendo lo propuesto por Jaeger (2017), aunque poco se alude a la alfabetización como tópico en los escritos de Bronfenbrenner (véase, por ejemplo, Bronfenbrenner & Morris, 2007), según la autora, “su trabajo ha inspirado, explícita o implícitamente, muchos de estos modelos” (p.164).

En este sentido, su modelo evolucionó ampliando su énfasis en el entorno del niño a un *modelo bioecológico*, manteniendo en el centro la persona en desarrollo. Entre otras ideas, Bronfenbrenner y Morris (2007) plantean que el proceso de desarrollo implica interacciones cada vez más complejas, entre las cuales se cuentan aquellas que involucran objetos y símbolos, como son el jugar con juguetes o leer. Al mismo tiempo, se plantea que, para ser eficaz, la interacción debe producirse con cierta regularidad y durante periodos prolongados.

En la misma línea, Bronfenbrenner (1979) identifica la lectura como una actividad molar, esto es, “un comportamiento continuo que posee un impulso y que los participantes perciben como algo que tiene un significado o una intención” (p.45). De este modo, la alfabetización de los niños no se desarrolla de forma aislada, sino que se trata de un proceso que implica la voluntad de parte de agentes (padres, cuidadores, maestros), en un contexto determinado (hogar, escuela) que influyan de manera directa e indirecta en dicho proceso. Por lo tanto, el modelo bioecológico cobra una especial relevancia en la actualidad para la comprensión del proceso de alfabetización inicial.

En efecto, el aumento sostenido de niños que ingresan tempranamente a guarderías o jardines infantiles, ha develado el vínculo entre la calidad del cuidado infantil y el rendimiento de los niños en habilidades relacionadas con el éxito escolar (Grolig et al., 2019; Weigel et al., 2005). Específicamente en lo referido a habilidades fundacionales de la lectura (Shanahan & Lonigan, 2010), los eventuales rezagos en el desarrollo de estas habilidades llaman a estar alerta sobre la necesidad de estimular tempranamente a los niños a partir de las interacciones en el hogar y de su ingreso a la educación formal (Förster & Rojas-Barahona, 2014).

Del mismo modo, de manera general, la investigación sobre los ambientes de aprendizaje se ha centrado en el uso de protocolos de observación estandarizados y escalas administradas por evaluadores externos, siendo la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles -ECERS-R- (Harms et al., 1998) y el Sistema de Puntuación de Evaluación del aula -CLASS- (Jamison et al., 2014) dos de los instrumentos más utilizados. No obstante, algunos de estos instrumentos también evalúan aspectos

estructurales de la educación y atención a la primera infancia, además de las

interacciones entre niños y maestros en torno a la literacidad (Grolig, 2020). Sin embargo, aún se desconoce en qué medida los diferentes agentes del contexto preescolar contribuyen al desarrollo motivacional durante la etapa de alfabetización emergente.

En este ámbito, se generan desafíos vinculados a la actuación pedagógica de los educadores de primera infancia en función de las necesidades de los estudiantes. Frente a esto, Grolig y colaboradores (2019) señalan que las intervenciones grupales requieren de modificaciones de las actividades en torno a la alfabetización según el desempeño de los niños, lo cual puede resultar complejo dada la cantidad de estudiantes y la diversidad del aula. Esto se contrapone a lo que ocurre en el hogar, donde los padres pueden adaptar las actividades de alfabetización en función de su hijo (Grolig et al., 2019).

Por otra parte, si bien se reconoce la importancia de dar oportunidades de autonomía a los niños en torno a la lectura, como escoger sus lecturas y valorarlas (cf. Aunola et al., 2013; Guay et al., 2016; van der Kaap-Deeder et al., 2015), la escuela no siempre otorga estas posibilidades. Asimismo, pese al conocimiento acumulado sobre motivación por la lectura en el ciclo escolar, ello contrasta con la escasez de conocimiento sobre la etapa de alfabetización emergente y de cómo es posible construir una motivación intrínseca de manera temprana.

Por estas razones, nuestro equipo ha elaborado la Escala “Ambiente motivador de la literacidad” (AML), a través de la cual se espera poder contribuir, por una parte, al estudio de la psicogénesis de la motivación escolar y, a la vez, que pueda ser un instrumento que ayude a educadores a mejorar las condiciones propias de su ambiente motivacional de aula.

Dado lo expuesto, este artículo tiene el objetivo de presentar el proceso de construcción y validación de un instrumento observacional destinado a evaluar el Ambiente Motivador de la Literacidad. La disponibilidad de un instrumento fiable y válido capaz de evaluar dicho constructo constituye un aporte relevante y necesario al creciente cuerpo de literatura que explora las prácticas de literacidad a nivel escolar.

En el presente estudio se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) analizar la validez factorial de la AML, (2) evaluar la fiabilidad de la medida y (3) analizar la fiabilidad inter-evaluador del instrumento por medio del *Intraclass Correlation Coefficients* (ICC).

## 2. Método

### ***Participantes***

En una primera etapa, para el estudio de la validez factorial de la AML, contamos con una muestra de conveniencia compuesta por un total de 137 estudiantes universitarios de ambos sexos, estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación Especial y de Psicología. En una segunda etapa, se solicitó a jueces expertos utilizar la escala para su evaluación cualitativa. Finalmente, para el estudio de fiabilidad inter-evaluador, participaron del estudio un total de ocho jueces independientes.

### ***Instrumento***

La AML es un instrumento que evalúa la calidad del ambiente motivador del aula para la literacidad, a partir de aspectos materiales, espacios e interacciones que teóricamente motivarían y favorecerían el interés del niño por lo escrito. El instrumento consiste en una grilla de observación directa, concebida para ser utilizada con fines de investigación o como un instrumento de autoanálisis para la educadora. La AML consta de 4 grandes dimensiones y 11 indicadores que serán descritos a continuación (Ver Anexo.)

***Dimensión 1: Materialidad y Espacio.*** Refiere tanto a la cantidad y diversidad como a la disponibilidad de material escrito en sala. La cantidad y diversidad corresponden a subdimensiones estructurales, mientras que la disponibilidad dice relación con la forma en que la educadora gestiona el acceso del material escrito en sala. De igual manera, alude al tiempo programado en aula para la exploración autónoma del material por parte del niño.

Las restantes dimensiones tienen un carácter motivacional propiamente tal y corresponden a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas que inciden en la dinámica motivacional (Guay, 2021; Janke, 2022). Estas dimensiones, siguiendo la teoría motivacional de la autodeterminación, son: soporte a la autonomía, soporte a la competencia y soporte a la relación.

***Dimensión 2: Soporte a la Autonomía.*** En esta dimensión se da cuenta de las oportunidades que brinda la educadora para la exploración del material, así como oportunidades para escoger las actividades asociadas con la literacidad.

***Dimensión 3: Soporte a la Competencia.*** Da cuenta de un ambiente estructurado de aula que apoya al sentimiento de competencia del niño (sentirse competente), por medio del fomento a la autoeficacia, tanto en lo referido a *retroalimentación positiva* respecto de los logros del estudiante, como en la *calibración del nivel de desafío* al nivel



de la competencia del niño.

**Dimensión 4: Soporte a la Relación.** Finalmente, esta última dimensión da cuenta de la *responsividad* o sensibilidad de la educadora o del equipo de aula sobre las necesidades de exploración y expresión del niño y, por otra parte, de la *directividad* que ejerce la educadora respecto de las actividades de clase referidas a la literacidad.

## **Procedimiento**

Para avanzar en la validación de esta grilla de evaluación del ambiente motivador para la literacidad se realizaron tres procedimientos consecutivos: estudio piloto con estudiantes, análisis de jueces expertos y análisis con evaluadores entrenados. En la primera etapa, se puso a prueba la AML a partir de un video que presentaba una actividad de lectura compartida en un aula de kinder. Este video fue visualizado por estudiantes de Pedagogía en Educación Especial y Psicología ( $n=137$ ) a quienes se solicitó evaluar lo visto por medio de la AML, sin previo entrenamiento. Esta primera etapa, sirvió como medida piloto para validar la estructura factorial del instrumento.

En una segunda etapa, se solicitó a educadoras en servicio activo ( $n= 5$ ), que aplicaran la AML en el visionado de un video (mismo que el visionado de la primera etapa) y que pudieran reportar las dificultades y sugerencias para la mejora del instrumento. El análisis de estas educadoras nos permitió contar con un juicio experto sobre la aplicabilidad de la AML en una situación real de aula. Gracias a este análisis logramos identificar la necesidad de subdividir la dimensión 3 (Competencia) en dos subdimensiones a) el favorecimiento de la autoeficacia en el niño por parte de la educadora, y b) el nivel de calibración de la actividad respecto de la capacidad del niño.

Para la realización de la tercera etapa, se contó con el análisis de videos de aula por parte de evaluadores entrenados ( $n=8$ ). En este caso se analizaron 20 videos que mostraban actividades de aula realizadas por educadoras en servicio y cuya duración fue de aproximadamente 25 minutos cada una. Dado que el objetivo consistía en observar prácticas de literacidad en contextos ecológicos, se dio libertad a las educadoras de escoger cuándo y qué tipo de actividad se grabaría. La actividad más recurrente fue la lectura de cuentos en voz alta por parte de la educadora.

Previo al análisis de los videos con la AML, se entrenó en el uso de la grilla a todo el equipo (profesionales e investigadores). Se realizaron tres sesiones de entrenamiento de 3 horas cada una. La visualización se realizó de manera individual y luego en sesiones plenarios se discutieron las eventuales discrepancias. Al final de las tres sesiones se logró calibrar los criterios de evaluación, alcanzando un cien por ciento de acuerdo en el equipo. La actividad permitió un análisis más detallado de los indicadores de la medida, ajustando los reactivos en aspectos formales (e.g. realizar ajustes menores de redacción, precisión de términos para facilitar la lectura). Este procedimiento permitió mejorar la aplicabilidad del instrumento.

Todos los procedimientos de este estudio contaron con la aprobación del Comité de ética acreditado de la Institución Patrocinante (Acta N°28/2022) y consideró la autorización de los directivos de las instituciones participantes, consentimientos informados de los padres, educadoras y asentimiento de todos los niños.

### **Análisis de datos**

La grilla fue analizada tanto de manera cuantitativa como cualitativamente. Inicialmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez factorial de la AML (Brown, 2015). Dada la naturaleza ordinal de los datos, se utilizó la estimación WLSMV (*Weighted Least Squares Mean*), recomendada en la literatura psicométrica (Bandalos & Finney, 2010; Brown, 2015). Para ponderar la bondad del ajuste del modelo factorial hipotetizado se utilizaron los siguientes índices y valores de referencia para un ajuste aceptable, tales como:  $\chi^2/df < 5$ ; *Comparative Fit Index* - CFI  $> .90$ ; *Incremental Fit Index* - IFI  $> .90$ ; *Root Mean Square Error of Approximation* - RMSEA  $< .08$  y *Standardized Root Mean Square Residual* - SRMR  $< .08$  (Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1999). Estos análisis fueron llevados a cabo por medio del *software* JAMOVI (Şahin & Aybek, 2019).

A su vez, se estimó de manera exploratoria la fiabilidad del instrumento mediante los coeficientes de alfa de Cronbach y omega de McDonald, teniendo como criterio el que los valores considerados aceptables fuesen superiores a .70 (DeVellis & Thorpe, 2021). Dada la estructura factorial de la medida, no ha sido posible calcular un índice de fiabilidad para cada subdimensión.

Finalmente, se consideró analizar el acuerdo interjueces por medio del *Inter Class Correlation* (ICC). El ICC es un índice de fiabilidad ampliamente utilizado en los análisis de acuerdo interjueces (Koo & Li, 2016; Liljequist et al., 2019). Para su interpretación, seguimos las recomendaciones la literatura en que los valores inferiores a 0.5 indican una fiabilidad escasa, los valores entre .5 y .75 indican una fiabilidad moderada, valores entre .75 y .9 indican una buena fiabilidad y los valores superiores a .90 indican una fiabilidad excelente.

### 3. Resultados

#### *Etapa preliminar*

El proceso de validación de la AML consideró como análisis preliminar un CFA de los datos obtenidos de la evaluación no experta de la Escala, por parte de estudiantes de pedagogía y psicología ( $n=137$ ), a partir de un video de una actividad típica de aula en torno a la literacidad.

Este primer análisis mostró un ajuste adecuado de la estructura factorial propuesta, esto es factor 1= material y espacio; factor 2= autonomía; factor 3= competencia; y factor 4= relación. Los datos obtenidos evidencian características psicométricas adecuadas respecto a su validez  $\chi^2 = 32.6$ ;  $p=.341$ ; CFI=.991; TLI=.986; SMRS=.046; RMSEA=.024 [.00, .06]). Respecto de la confiabilidad, para el presente estudio, la medida presentó valores de fiabilidad aceptables (alfa de Cronbach = .76; omega de McDonald = .77).

#### *Análisis de acuerdo interjueces*

Finalmente, a partir de la versión final de la grilla, se realizó la observación de 20 videos por parte de parejas de profesionales de la educación debidamente entrenados e investigadores ( $n= 8$ ). A partir de este ejercicio se calculó el acuerdo interjueces.

Para el acuerdo interjueces, tal como se puede verificar en la Tabla 1, los valores del ICC variaron entre .72 y .95 para cada uno de los factores de la medida. Adicionalmente, para la totalidad de los ítems de la medida obtuvimos un porcentaje de 88% (*Intraclass Correlation Coefficients*, ICC = .88) revelando un buen índice de fiabilidad en los acuerdos absolutos inter-evaluadores (Koo & Li, 2016; Liljequist et al., 2019).

**Tabla 1.** Coeficientes de la fiabilidad inter-evaluador del instrumento toma de datos finales

Factor	Indicadores	M(DE)	ICC
Material y espacio	Cantidad	1.55(.53)	.95
	Diversidad	1.44(.58)	
	Disponibilidad	1.73(.48)	
	Gestión del espacio	2.19(.61)	
Soporte a la Autonomía	Tiempo de dedicación	1.44(.66)	.81
	Oportunidad de exploración	1.71(.68)	
	Oportunidad de elección	1.33(.67)	
Soporte a la Competencia	Retroalimentación	2.52(.50)	.85
	Calibración	2.53(.56)	
Relación	Responsividad	2.49(.56)	.72
	Directividad	2.03(.84)	

*Nota:* M = Media; DE = Desviación Estándar; ICC = Índice de fiabilidad para múltiples evaluadores promediados conjuntamente.

## 4. Discusión

El presente artículo tuvo como propósito describir el proceso de construcción y validación de la Escala Ambiente Motivador de la Literacidad (AML). Se trata de un instrumento de carácter observacional cuyo objetivo es evaluar la calidad del ambiente motivador para el desarrollo de la literacidad en el ciclo inicial de educación (4 a 7 años).

A partir de la revisión de la literatura se construyó la AML entendiendo que la motivación por la literacidad requiere no solo de condiciones materiales, sino también de actuaciones pedagógicas que propicien la autonomía del niño, su sentimiento de competencia, así como la relación con otros a través de la interacción con el material escrito (Altun, 2019, Cárdenas et al., 2020, (LoCasale-Crouch et al., 2016). Por lo tanto, la creación de la Escala AML reposa sobre una concepción bioecológica del desarrollo de la literacidad, en donde la motivación por esta actividad en el aula es propiciada gracias a las actuaciones de la educadora.

Los resultados de este estudio muestran una estructura factorial coherente con el modelo hipotetizado. Por medio de esta escala, es posible observar prácticas que favorecen la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2020). Las tres etapas de este estudio permitieron ajustar el instrumento para facilitar su aplicación.

Además, los resultados de este estudio permiten asegurar que estamos frente a una medida válida y confiable, que se revela como un instrumento de gran utilidad, tanto a nivel científico como pedagógico. En efecto, esperamos que la AML pueda cubrir un vacío en el contexto actual de investigación sobre motivación emergente por la lectura toda vez que, a la fecha, no se encuentra una medida que tenga en cuenta el ambiente del aula que propicia la motivación emergente por la literacidad. Por ello, es importante contar con herramientas conceptuales y metodológicas que amplíen nuestro campo de visión e identifiquen de manera temprana los componentes de este ambiente motivador.

Sumado a la anterior, gracias a los ajustes realizados en las distintas etapas del estudio, se constató que el instrumento resultó de fácil aplicación tanto para educadoras en servicio como para el personal técnico. Por lo tanto, podría ser útil para evaluar el ambiente motivador del aula, como para el autodiagnóstico en el aula regular de párvulos. A través de esto, la educadora en sala puede estimar en qué medida sus actuaciones pedagógicas en el aula propician mejores condiciones para el desarrollo motivacional de los niños en torno a la literacidad inicial.

Por otro lado, estamos conscientes de que esto representa un primer paso en el desarrollo de instrumentos sensibles para el estudio de la motivación emergente por la literacidad en el aula. En este contexto, una proyección interesante es la realización de estudios

que incluyan un número más amplio de videos de aula que permita la realización de nuevos análisis de las propiedades psicométricas del instrumento. Si bien los análisis llevados a cabo con la AML permitieron obtener evidencia preliminar sobre la validez del instrumento, es importante que futuros estudios puedan dar un paso más allá en el sentido de analizar otros tipos de validez de la medida como, por ejemplo, la validez discriminante, concurrente o divergente (DeVellis & Thorpe, 2021; Pasquali, 2007); lo que permitirá enriquecer la evidencia sobre la Escala AML.

Finalmente, creemos importante realizar estudios de carácter cualitativo que tengan en cuenta la experiencia docente en el uso de la escala y cómo esta puede ayudar en la mejora de las prácticas docentes que propicien un ambiente motivador para la literacidad en el aula.

## Agradecimientos

Nuestro equipo agradece el apoyo financiero de ANID a través del Programa FONDECYT REGULAR N° 1220441. Agradecemos sinceramente a las educadoras y jueces que participaron del proceso de validación del instrumento.

## Referencias Bibliográficas

- Altun, D. (2019). Preschoolers' Emergent Motivations to Learn Reading: A Grounded Theory Study. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 427-443.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00939-3>
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Hartman, D. K. (2021). Preliterate Young Children's Reading Attitudes: Connections to the Home Literacy Environment and Maternal Factors. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01177-2>
- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E., & Nurmi, J.-E. (2013). The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences*, 25, 171-177.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.002>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. In G. R. Hancock, R. O. Mueller, & L. M. Stapleton (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). Routledge.
- Bingham, G. E., Jeon, H. J., Kwon, K. A., & Lim, C. (2017). Parenting styles and home literacy opportunities: Associations with children's oral language skills. *Infant and Child Development*, 26(5), e2020.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 793-827). Wiley & Sons.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.  
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Clay, M. (2000). *Concepts about print: What have children learned about the way we print language?* Heinemann.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.

- Espinoza, A. M., & Strasser, K. (2020). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*, 23(4), 861-890. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1>
- Espinoza, V., & Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 23-45. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955>
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. In Y. Goodman (Ed.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Aique.
- Förster, C., & Rojas-Barahona, C. A. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2019). Effects of preschoolers' storybook exposure and literacy environments on lower level and higher level language skills. *Reading and Writing*, 32(4), 1061-1084. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9901-2>
- Guay, F. (2021). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Lessard, V., & Dubois, P. (2016). How Can We Create Better Learning Contexts for Children? Promoting Students' Autonomous Motivation as a Way to Foster Enhanced Educational Outcomes. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 83-106). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_5)
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. ERIC.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1), 53-60. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224/1187>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172-193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Jaeger, E. L. (2017). Negotiating Complexity: A Bioecological Systems Perspective on Literacy Development. *Human Development*, 59(4), 163-187. <https://doi.org/10.1159/000448743>
- Jamison, K. R., Cabell, S. Q., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2014). CLASS-Infant: An Observational Measure for Assessing Teacher-Infant Interactions in Center-Based Child Care. *Early Education and Development*, 25(4), 553-572. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822239>
- Janke, S. (2022). Give me freedom or see my motivation decline: Basic psychological needs and the development of students' learning goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 96, 102158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102158>

- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>  
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5731844/pdf/main.pdf>
- Liljequist, D., Elfving, B., & Skavberg Roaldsen, K. (2019). Intraclass correlation-A discussion and demonstration of basic features. *PloS one*, 14(7), e0219854.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219854>
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Aguayo, Y. C., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14(3), 303-323. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1011>
- Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile. *The reading teacher*, 69(1), 51-62. <https://doi.org/10.1002/trtr.1362>
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>
- Miettinen, R., & Paavola, S. (2018). Beyond the distinction between tool and sign: Objects and artefacts in human activity. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 148-162). Cambridge University Press.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.  
[https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.  
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., & Gambrell, L. (2019). Reading Motivation in Kindergartners and 1st-Graders. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 610-622.  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1647316>
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.  
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00101-6)
- Pasquali, L. (2007). The validity of the psychological tests: is it possible to find the way again? *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 23, 99-107. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500019>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.  
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Şahin, M., & Aybek, E. (2019). Jamovi: an easy to use statistical software for the social scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 670-692.  
<https://doi.org/10.21449/ijate.661803>



- Sénéchal, M. (2015). Young children's home literacy experiences. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 397-414). Oxford University Press.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (2010). The National Early Literacy Panel A Summary of the Process and the Report. *Educational researcher*, 39(4), 279-285.  
<https://doi.org/10.3102/0013189x10369172>
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80027-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80027-6)
- 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>
- Strasser, K., Vergara, D., & del Río, M. F. (2017). Contributions of print exposure to first and second grade oral language and reading in Chile. *Journal of Research in Reading*, 40, S87-S106. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12086>
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Loeys, T., Mabbe, E., & Gargurevich, R. (2015). Autonomy-supportive parenting and autonomy-supportive sibling interactions: The role of mothers' and siblings' psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(11), 1590-1604. <https://doi.org/10.1177/0146167215602225>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Mynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.  
<https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Zheng, G., Schwanenflugel, P. J., & Rogers, S. M. (2016). Emergent motivation to read in prekindergarten children. *Reading Psychology*, 37(3), 392-423.  
<https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1057787>

## Anexo: Ambiente motivador de la literacidad (AML)

Curso/Colegio:

Dimensiones	Subdimensión	Descripción	1	2	3	Puntaje
Material	Cantidad	Existe cantidad* suficiente de material escrito disponible en sala (*con relación al nº de niños)	No existe cantidad suficiente de material (menor que la cantidad de niños).	La cantidad de material se ajusta exactamente al número de niños en sala, <u>pero no permite elección</u> por parte de los niños.	La cantidad de material es superior al número de niños en sala, <u>permitiendo elección</u> por parte de los niños, <u>en base a sus intereses</u> .	
	Diversidad	Existe diversidad* de material escrito (*además de libros de cuentos, hay revistas, folletos, afiches, enciclopedias, entre otros)	No existe diversidad suficiente de material. La sala cuenta con material estándar, propio de una sala letrada [calendario, abecedario o cuadro de responsabilidades].	Además del material estándar a una sala letrada (calendario, abecedario o cuadro de responsabilidades), hay libros diversos, <u>aunque no siempre adecuados</u> al nivel de desarrollo del niño (por ej. una enciclopedia escolar tradicional o un cuento para lectores más avanzados).	Junto con el material estándar de una sala letrada (calendario, abecedario o cuadro de responsabilidades) hay otros materiales escritos diversos y <u>adecuados</u> al nivel de desarrollo [p.ej. libros de cuentos, libros informativos – enciclopedias, atlas-, revistas, folletos].	
	Disponibilidad	Existencia de material disponible para la manipulación de los niños.	El material <u>no está disponible</u> para la exploración/manipulación directa de los niños (estante con llave o en altura).	El material <u>está parcialmente disponible</u> para la manipulación por parte de los niños, cuando la educadora así lo dispone (actividad concreta).	El material <u>está a la vista y disponible en todo momento</u> , para la exploración/manipulación, por parte de los niños.	
Espacios	Gestión del espacio	Habilitación de un espacio <u>adecuado</u> , por parte de la educadora, destinado a la exploración del material.	- No existe o no hay un espacio destinado específicamente a actividades de exploración del material. Además, otras condiciones (ruido o falta de asientos adecuados) no permiten al niño explorar tranquilo (o) - Existe, pero no se utiliza (o) - El espacio existe, pero la educadora no gestiona el espacio de manera de proveer un lugar adecuado para la interacción del niño con el material.	Aunque la sala no cuenta con espacios destinados a la literacidad, la educadora gestiona actividades en otros espacios dentro o fuera del aula para la exploración de material (p.ej. sentarse en el suelo o con cojines durante la lectura de un texto, “caminatas de lectura”, visitas a biblioteca escolar o municipal, entre otras).	Hay un espacio destinado específicamente a actividades de exploración del material -dentro o fuera del aula- (ej. librero, vitrina, “rincón de lectura”). La educadora gestiona y resguarda las <u>condiciones físicas necesarias</u> para una mejor experiencia (luz, asientos, tranquilidad).	
	Tiempo de dedicación	Existencia de periodos programados, destinados a la exploración autónoma de material, por parte de los niños. (*diferente del utilizado en la actividad planificada).	<u>No se observan periodos específicos</u> , programados para la exploración autónoma de los niños.	<u>No se programan periodos específicos</u> para la exploración autónoma de los niños, <u>pero</u> a veces, se deja a los niños explorar el material (p. ej. cuando terminan rápido un trabajo).	Hay espacios <u>planificados</u> para que los niños exploren de manera autónoma el material.	
Soporte a la Autonomía	Oportunidad de exploración	La educadora ofrece oportunidades para la exploración del material.	No se observa o No se permite la exploración del material.	La exploración está <u>condicionada</u> (p.ej. cuando el niño termina antes que sus compañeros las actividades planificadas o en el recreo).	La educadora ofrece múltiples oportunidades para la exploración del material.	

(Ambiente de apoyo a la <u>Autonomía</u> )	Oportunidad de elección	La educadora ofrece oportunidades para escoger las actividades asociadas con la literacidad.	Las actividades asociadas con la literacidad están programadas de manera estricta, sin posibilidad de elección por parte del niño.	Además de lo planificado, el profesor ofrece, <u>al menos</u> , 1 oportunidad en la jornada, para <u>escoger</u> las actividades asociadas con la literacidad.	Además de lo planificado, la educadora ofrece <u>más de una oportunidad</u> en la jornada para <u>escoger</u> las actividades asociadas con la literacidad.	
Soporte a la Competencia (Ambiente estructurado de apoyo a la competencia)	Fomento de la Autoeficacia ( <u>Retroalimentación positiva</u> respecto de los logros de los estudiantes)	La educadora entrega retroalimentación verbal explícita que favorece el sentimiento de autoeficacia del niño.	No se observa que la educadora provea comentarios directos ( <u>feedback explícito</u> ) a los niños (1 o más) que favorezcan el sentimiento de autoeficacia del niño frente a la actividad.	Se observa a la educadora reconociendo el nivel de competencia en la tarea de uno o más niños, <u>pero no es sistemático</u> . O bien, no se observa siempre <u>feedback</u> explícito (ej. un "bien", sin que se diga qué es lo "bueno"), que favorezca el sentimiento de autoeficacia del niño frente a la actividad.	La educadora provee <u>de manera sistemática</u> comentarios explícitos que favorecen el sentimiento de autoeficacia del niño frente a la actividad.	
	Fomento a la Autoeficacia (* <u>Calibrar</u> el nivel de desafío al nivel de la competencia del niño)	La educadora ofrece oportunidades adecuadas al nivel de competencia de los niños, para que se sientan capaces de enfrentar las actividades académicas asociadas con la literacidad (oral/escrito).	No se observa que la educadora <u>ofrezca oportunidades adecuadas</u> al nivel de competencia de los niños, para que demuestren sus habilidades y conocimientos respecto de la literacidad.	Se observa que la educadora <u>ofrece oportunidades</u> para que los niños demuestren sus habilidades y conocimientos respecto de la literacidad, pero no se encuentran calibradas al nivel de desempeño esperado de los niños.	Se observa que la educadora <u>ofrece oportunidades</u> para que los niños demuestren sus habilidades y conocimientos respecto de la literacidad. Estas se encuentran calibradas al nivel de desempeño esperado de los niños.	
Soporte a la Relación (ambiente cálido v/s frío)	Responsividad (necesidad psicológica básica relación)	Sensibilidad de la educadora/equipo de aula sobre las necesidades de exploración y expresión del niño.	Se ofrece un ambiente seguro, pero este no es sensible a las necesidades de exploración y expresión del niño.	Aunque se ofrece un ambiente seguro, no se atiende de manera contingente a todas las expresiones de los niños (una pregunta que queda en el aire o se responde que "no es el momento")	Se ofrece un ambiente seguro y cálido. Se atiende de manera contingente a todas las expresiones de los niños (Hay corresponsabilidad compartida entre educadora y equipo técnico).	
	Directividad (cuán dirigida están las actividades  (*)contrastar con planificación)	Referido a la <u>planificación</u> (*) de las actividades pedagógicas y del <u>diálogo e interacciones</u> que suscitan las actividades asociadas a la literacidad.	Las interacciones están planeadas y dirigidas <u>exclusivamente</u> por la educadora. Los espacios para la interacción verbal son restringidos a preguntas dirigidas por la educadora/equipo de aula.	Hay espacios de interacción 1 a 1 o grupales, pero no se observa un aprovechamiento de espacios emergentes de interacción.	Se atiende de manera contingente las necesidades de los niños. Hay espacios de interacción 1 a 1 o grupales. Se observa un aprovechamiento de espacios emergentes de interacción. El diálogo, a partir de las lecturas compartidas y otras actividades con lo escrito, <u>son estimulados</u> por el equipo de aula.	