



Transformaciones progresivas de la competencia socio-afectiva escrita en estudiantes de educación para la primera infancia

Francisco José Lería Dulčić

Universidad de Atacama. Chile

Mail: francisco.leria@uda.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6326-2567>

Mirna Pizarro Morales

Universidad de Magallanes. Chile

Mail: mirna.pizarro@umag.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-275X>

Patricia Ester Sasso Orellana

Universidad de Atacama. Chile

Mail: patricia.sasso@uda.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2127-5885>

Mónica Yudy Ávila Ávila

Universidad de Los Lagos. Chile

Mail: monica.avila@ulagos.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0448-8579>

Roxana Nora Acosta Peña

Universidad de Antofagasta. Chile

Mail: roxana.acosta@uantof.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7977-7570>

RESUMEN

La competencia lingüística del educador de la primera infancia ha sido escasamente indagada, considerando la especificidad que reviste un lenguaje evolutivamente adaptado a los infantes, pero que conlleva tecnicismos y un estilo propio de evocación. El propósito del presente estudio es describir el uso progresivo del lenguaje socio-afectivo escrito de estudiantes de educación para la primera infancia, pertenecientes a varios niveles educativos. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño transversal-descriptivo, 286 participantes valoraron la connotación afectiva de unidades léxicas, simples y complejas, de acuerdo a 8 propiedades psicolingüísticas: Valencia, Excitabilidad, Familiaridad, Imaginabilidad, Origen, Concreción, Significación subjetiva y Manipulabilidad. Los hallazgos muestran una diferenciación significativa entre la mayoría de las propiedades exploradas, además de comportamientos diferenciales en relación al nivel educativo. Se discute respecto de los hallazgos y su contribución a la caracterización de la competencia socio-afectiva del educador de la primera infancia, así como concluye brevemente respecto de su rol en los procesos formativos iniciales en educación superior.

Palabras clave: Competencia comunicativa, profesión docente, afectividad y sentimiento, lenguaje escrito, ciencias del lenguaje.

Progressive transformations of written socio-affective competence in early childhood education students

ABSTRACT

Early childhood educator's linguistic ability has not often been a subject of study, considering the specificity of a language evolutionarily adapted to infants, but that involves technicalities and a particular style of evocation. The purpose of the present study is to describe the progressive use of written socio-affective language of early childhood education students, belonging to various educational levels. A quantitative approach and a cross-sectional and descriptive design were selected to evaluate 286 participants that addressed the affective connotation of lexical units according to 8 psycholinguistic properties: Valence, Excitability, Familiarity, Imaginability, Origin, Concreteness, Subjective significance, and Manipulability. The findings show a significant differentiation between most of the properties, in addition to differential behaviors associated with the educational levels. The findings regarding the characterization of early childhood's socio-affective competence are discussed, and conclusions briefly are made about its role in higher education's initial training processes.

Keywords: Communicative competence, teaching profession, affectivity and sentiment, written language, language sciences.



1. Introducción

El habla disciplinar del educador de la primera infancia (en adelante EPI), se caracteriza por su simpleza léxica, a razón de su pertinencia evolutiva y las necesidades de aprendizaje de los infantes desde una temprana edad. Considerado una herramienta profesional *per se* a todo educador competente (Walker *et al.*, 2020), su estudio ha sugerido que los intercambios comunicacionales entre los EPI e infantes constituyen un factor esencial para el desarrollo psicosocial infantil, particularmente en aquellos aspectos vinculados al lenguaje. Los comportamientos lingüísticos que poseen tal efecto potenciador se han visto vinculados al tiempo de habla directa al infante (Degotardi, 2021), y/o a la exposición a explicaciones causales (Medina y Sobel, 2019), con un reconocido impacto en la conciencia fonológica infantil (Duncan *et al.*, 2020), la diversidad léxica (Pizarro *et al.*, 2019), y/o el pensamiento espacial (Juliasz, 2021), entre otras habilidades. No obstante, la influencia del dominio lingüístico del EPI no se circunscribe exclusivamente al elemento cognitivo y/o formal en la adquisición del lenguaje desde una temprana edad, añadiéndosele asimismo la dimensión afectiva del desarrollo psicosocial.

Las características del habla disciplinar de estos profesionales modulan ampliamente las interacciones proximales y los fenómenos afectivos que ocurren en los espacios educativos tempranos (Garner *et al.*, 2019). La promoción de interacciones comunicacionales con adultos (Chaparro-Moreno *et al.*, 2019), y/o el cuento compartido con infantes (Mohammed *et al.*, 2023), son comportamientos del EPI que poseen una influencia en la adquisición y desarrollo de habilidades de índole afectivo y social, por ejemplo, la toma de la perspectiva del Otro (Mages, 2018). Dentro de los comportamientos lingüísticos específicos de los EPI que han sido hasta ahora estudiados, varios son destacables por su relación inequívoca con la dimensión socio-afectiva en el desarrollo psicosocial de los infantes. King y La Paro (2018), examinaron la tendencia a la minimización, estilo lingüístico que desincentiva la expresión de emociones con un efecto en detrimento de la expresividad emocional de los infantes. Por su parte, Marulanda-Páez *et al.* (2023), exploraron la expresión diferencial del lenguaje figurado en aula, mediante el uso de metáforas, modismos, metonimias entre otras manifestaciones lingüísticas. Lería Dulčić *et al.* (2021c), identificaron el uso de diversos comandos directivos por parte de los EPI (*feedback*, expresiones asertivas, reformulaciones, entre otros), logrando el tipo instruccional las mayores frecuencias. Del mismo modo, estilos del uso del habla disciplinar de los EPI han sido preliminarmente examinados. Por ejemplo, Yaakub *et al.* (2019), diferenciaron su habla disciplinar según la proporción de palabras de uso frecuente y su connotación afectiva v/s social, hallazgos similares a los encontrados más tarde por Lería Dulčić *et al.* (2021a). Asimismo, los EPI exhiben un predominio de la capacidad para reconocer el contenido afectivo en el habla infantil, en perjuicio de otras habilidades como demandar y/o promover tales contenidos (Lería Dulčić *et al.*, 2021b), y/o son proclives a la expresión verbal inmediata ante la necesidad de contención afectiva al infante (Lería Dulčić *et al.*, 2022).

El lenguaje y sus unidades léxicas constitutivas (palabras y frases), pueden entenderse como marcadores lingüísticos, que almacenan una experiencia en la memoria para luego recuperarse en función de su significado y valencia afectiva. Este fenómeno está imbuido en procesos cognitivos y socio-afectivos distribuidos a lo largo de diferentes zonas y redes encefálicas (Hinojosa *et al.*, 2019), sustentando la relación inequívoca entre el estímulo lingüístico de carácter afectivo y la respuesta neurofisiológica (Agudelo-Orjuela *et al.*, 2020). Por lo tanto, unidades léxicas de carácter emocional, por ejemplo, «amor» y/o «asco», pueden entenderse no solo en

su carácter semántico aislado, sino como referentes de la vivencia emocional de la persona.

Siguiendo a Fontaine *et al.* (2013), una palabra o marcador lingüístico puede ser entendido con connotación afectiva y/o refiriendo a una emoción, cuando manifiesta algunas de las siguientes características: (a) un componente apreciativo implícito que sugiera una emoción; (b) un matiz distintivo a la acción; (c) implicar movimientos faciales o cambios en el tono de voz; (d) aludir a reacciones corporales observables; y/o (e) poseer un manifiesto componente subjetivo. Estas características convergen en una experiencia lingüística que evoca elementos vivenciales de naturaleza neurofisiológica, socio-cognitiva, conductual y por sobre todo afectiva, a menudo observables desde la exposición a las primeras sílabas (Yao *et al.*, 2018). De lo anterior se desprende que la elección de las palabras que un sujeto realiza, especialmente aquellas vinculadas a la afectividad, es un buen predictor de varios estados psicofísicos (Simonton y Garn, 2020), ilustrando el intrincado proceso que sustenta la relación entre su expresión verbal y los contextos socioculturales que le sustentan.

2. Objetivo

El estudio del habla disciplinar de los EPI se ha focalizado en los aspectos formales del uso de la lengua, visible por ejemplo en los trabajos ya citados de Degotardi (2021), Duncan *et al.* (2020), Pizarro *et al.* (2019), entre otros. Empero, su dimensión socio-afectiva no ha sido igualmente objeto de interés académico, a pesar de la especificidad que reviste un lenguaje evolutivamente adaptado a la población infantil, con un estilo propio de evocación usualmente permeado de afectividad. Algunos trabajos han abarcado esta dimensión del habla en el contexto de la educación inicial, por ejemplo, los trabajos de Ogren y Sandhofer (2021), King y La Paro (2018), y/o Justice *et al.* (2018). Pese a ello, no fue posible identificar estudios que directamente escudriñen esta competencia desde los años formativos en la educación superior de estos profesionales. Lo anterior invita a explorar las características del fenómeno lingüístico de los estudiantes de pedagogía en educación para la primera infancia (en adelante EEPI). La finalidad de su estudio radica en la prioridad dada a la adquisición de la competencia verbal durante la formación inicial del docente (Dolgova *et al.*, 2018), debido a su directa relación con la calidad del futuro ejercicio profesional (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022).

El propósito central de este trabajo es por lo tanto examinar, a razón de una medición cuantitativa única, la valoración que realizan los EEPI de la connotación afectiva del habla disciplinar, propia y natural de los EPI en sus espacios situados y reales de desempeño profesional. Este foco de interés investigativo se alinea con el estudio de léxicos de orientación semántica para el análisis de sentimientos, según es referido por Mite-Baidal *et al.* (2018). Además, se sustenta en la hipótesis que estas valoraciones se incrementarían o disminuirían en función del nivel educativo de los EEPI. De lo anterior se desprende la pregunta de investigación de este estudio: ¿Cuáles son las características lingüísticas diferenciales de los EEPI en sus diferentes niveles de formación profesional, en el uso del lenguaje socio-afectivo en modalidad escrita?

3. Método

3.1. Enfoque y diseño

Estudio cuantitativo, asociativo y transversal de alcance comparativo en el marco paradigmático de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 2014). Comparte la comprensión del lenguaje como un sistema semiótico protagónico de la conciencia humana,

que se explicita mediante las elecciones que un sujeto realiza en el uso específico de un sistema lingüístico. Además, el presente trabajo adscribe a la investigación de los modelos teóricos discretos de las emociones (Harmon-Jones *et al.*, 2017).

3.2. Participantes

Un total de 286 participantes fue incluido en este estudio, considerando 237 estudiantes (EEPI); y 39 educadores (EPI). Estos últimos fueron incorporados a modo comparativo y considerados en el análisis un sexto nivel de desarrollo disciplinar. Los EEPI pertenecen a los estudios universitarios de educación para la primera infancia, de una duración entre 9 a 10 semestres, provenientes de cuatro universidades latinoamericanas de mediano tamaño. El 99,7% de los participantes fueron mujeres (285 mujeres y 1 hombre), debido a lo cual se consideró un grupo homogéneo.

El diseño muestral es no probabilístico estratificado para múltiples grupos homogéneos no-superpuestos, según los siguientes criterios de inclusión: (a) EEPI matriculados en las cuatro instituciones educativas participantes: dos al norte y dos al sur del país; (b) EPI con título profesional universitario, con al menos dos años de experiencia y en ejercicio actual de la profesión en alguna de las cuatro regiones de las instituciones participantes.

Tabla 1.

Participantes por Tipo, Nivel educativo y Región de proveniencia.

Región	EEPI					EPI	Total
	Nivel 100*	Nivel 200	Nivel 300	Nivel 400	Nivel 500		
Región 1	47	20	0**	16	22	6	111
Región 2	9	3	29	16	0**	14	71
Región 3	9	18	7	3	0**	4	41
Región 4	7	12	4	12	13	15	63
Total	72	53	39	47	35	39	286

* Nivel educativo y/o cohorte anual desde el nivel 100 (primer año), hasta el nivel 500 (quinto año).

** No existen matriculas en el periodo académico y/o el nivel educativo.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Variables en estudio

La valoración del lenguaje socio-afectivo fue realizada de acuerdo a los procedimientos propuesto por Kagan (2007), para la medición de las emociones y en consideración de ocho propiedades psicolingüísticas y/o atributos relativamente estables del lenguaje en su dimensión psicoafectiva. La Tabla 2 expone sus definiciones a modo de guía para la interpretación posterior de los resultados.

Tabla 2.

Definiciones conceptuales de las propiedades psicolingüísticas en estudio.

Propiedades	Definición breve*
Valencia	Agradabilidad evocada por una palabra o relato.
Excitabilidad	Intensidad o fuerza emocional que la palabra o relato genera.
Familiaridad	Frecuencia de ver, escuchar y/o usar una palabra a diario.
Imaginabilidad	Intensidad con la que la palabra o relato suscita imágenes.
Origen	Proveniencia experiencial, cognitiva o afectiva, atribuida a la palabra o relato.
Concreción	Referencia de la palabra/retrato a una entidad perceptible, palpable o sensible.
Significación subjetiva	Grado de importancia o valor que la palabra/retrato transmite.
Manipulabilidad	Facilidad para manejar y usar la palabra a diario.

Fuente: Elaboración a partir de Lang *et al.* (2008) y Prete *et al.* (2022).

3.4. Instrumentos

Se confeccionaron tres tareas para abordar las propiedades psicolingüísticas en estudio: (a) Unidades léxicas simples (valoración de palabras); (b) Unidades léxicas complejas pasivas (valoración de relatos); y (c) Unidades léxicas complejas activas (apreciación experta de la producción de texto libre). El set de propiedades del lenguaje socioafectivo escrito fue confeccionado a partir del "Maniquí de autoevaluación o «Self-Assessment Manikin» - SAM" (Lang *et al.*, 2008), compuesto de pictogramas de figuras humanas graduadas en una escala de Likert de valor de 1 a 9. Su fiabilidad interna ha alcanzado valores satisfactorios entre 0,7 a 0,85, según el tipo de estudio y/o las variables incluidas (Prete *et al.*, 2022). No todas las propiedades fueron utilizadas en las tareas 2 y 3 debido a razones de inconsistencia teórica.

La Tarea 1 «Palabras» comprende una lista de 100 vocablos con connotación afectiva extraídos del habla disciplinar del EPI (Lería Dulčić *et al.*, 2021a), a las cuales los participantes debieron entregar una valoración numérica ordinal, en función de todas las propiedades psicoafectivas incorporadas (Tabla 2). Además, se agregaron 10 palabras neutras dispuestas aleatoriamente a modo de control, por ejemplo, huevo, esquina y/o triángulo. La Tarea 2 «Relatos» presenta nueve textos ($\bar{X} = 74,7$; $\sigma = 20,6$ palabras), extraídos igualmente del habla disciplinar situada del EPI en el aula (Lería Dulčić *et al.*, 2021b), frente a los cuales los participantes debieron dar su valoración de acuerdo a seis de las propiedades. Finalmente, la Tarea 3 «Texto» comprende la producción de un texto autorreferencial libre y asociado a situaciones del aula que conlleven un componente afectivo y contingencial explícito, respondiente a la siguiente pregunta-reactivo: "Describe una experiencia emocionalmente relevante con la cual se haya encontrado en las prácticas iniciales, intermedias y/o avanzadas". Para esta última tarea, cuatro jueces-expertos evaluaron la connotación afectiva del texto emanado por los EEPI, siguiendo las mismas seis propiedades de la tarea anterior y luego de un proceso de calibración y entrenamiento en el uso del instrumento SAM.

3.5 Procedimiento y análisis de datos

Cada participante recibió un cuadernillo físico con información e instrucciones, hoja de datos sociodemográficos, pautas de evalua-

ción y las tres tareas. La evaluación tuvo una duración aproximada para los EEPI de 90 a 120 minutos, en grupos de 10 a 20 estudiantes por vez, ocurrida durante el segundo semestre del 2022. A los EPI se les solicitó la colaboración individualmente, disponiendo para ello de 3 días laborales. Permisos institucionales fueron obtenidos, así como consentimientos informados firmados. El manejo de los datos respeta los lineamientos generales de la Asociación Americana de Psicología (APA). El análisis estadístico de los datos fue realizado con la ayuda de las herramientas digitales Excel (Microsoft Corp. Inc.) y SPSS 26.0 (IBM Corp., NY, EE. UU.).

4. Resultados

La consistencia interna de las puntuaciones (Alpha de Cronbach al $p \leq 0,05$), alcanzó para la Tarea 1 «Palabras» un α de 0,68; y para la Tarea 2 «Relatos» un α de 0,47. Para la Tarea 3 «Texto» el cálculo fue realizado en base a las puntuaciones de 4 jueces-expertos (dos EPI y un psicólogo), seleccionados en partir de al menos 8 años de experiencia profesional, estudios de post-grado de magister y doctorado, 3 o más publicaciones en el área y reconocimiento de la comunidad universitaria local), lográndose un α para: Valencia de 0,91; Excitabilidad de 0,7; Imaginabilidad de 0,85; Origen de 0,8; Concreción de 0,8; y Significación subjetiva de 0,85. Seguidamente, el efecto del azar en la proporción de la concordancia observada entre los jueces (Fleiss-kappa [k]), exhibió: Valencia un 0,32; Excitabilidad un 0,22; Imaginabilidad un 0,25; Origen un 0,25; Concreción un 0,2; y Significación subjetiva un 0,25 ($p \leq 0,0001$).

Estos resultados se consideran satisfactorios, tomando los resguardos interpretativos necesarios para la Tarea 2 «Relatos».

4.1. Descriptivos generales

La Tabla 4 expone los descriptivos para todas las propiedades psicolingüísticas evaluadas y separadas por tareas [$\bar{X}(\sigma)$]. La mis-

ma pretende no solo exponer la matriz de resultados por sobre la cual se calcularon los restantes estadísticos, sino también para develar el sentido interpretativo último de los hallazgos presentados en la Discusión.

El número de correlaciones bi-variadas sobre el valor de significación fue sustancial, por lo se decidió destacar solamente aquellas superiores al 0,5 ($p \leq 0,01$; Pearson [r]). Se identificaron así asociaciones positivas para la Tarea 1 «Palabras» entre: Palabras neutras — Excitabilidad con un 0,5; Palabras neutras — Familiaridad con un 0,61; Palabras neutras — Imaginabilidad con un 0,5; Palabras neutras — Significación subjetiva con un 0,52; Excitabilidad — Familiaridad con un 0,5; Excitabilidad — Imaginabilidad con un 0,57; Excitabilidad — Significación subjetiva con un 0,64; Familiaridad — Significación subjetiva con un 0,52; Imaginabilidad — Significación subjetiva con un 0,54. Para la Tarea 2 «Relatos» exclusivamente entre Excitabilidad — Significación subjetiva con un 0,6. Por último, para la Tarea 3 «Texto» entre: Excitabilidad — Imaginabilidad con un 0,65; Excitabilidad — Origen con un -0,7; Excitabilidad — Concreción con un -0,59; y, por último, Excitabilidad — Significación subjetiva con un 0,51.

Los descriptivos anteriores descubren que un número elevado de pares de propiedades tienden a subir simultáneamente en sus puntuaciones, vislumbrando comportamientos compartidos y distinguibles en la valoración lingüística realizada por los participantes.

4.2. Comparaciones de medias entre propiedades y variables independientes

Gran parte de los datos se ajustó a los criterios de normalidad (Kolmogorov-Smirnov [K-S]), con la excepción de, para la Tarea 1 «Palabras»: Palabras neutras [0,06], Familiaridad [0,2], y Significación subjetiva [0,2]. Para la Tarea 2 «Relatos»: Origen [0,2] y Significación subjetiva [0,2]. Todas las propiedades de la Tarea 3 «Texto», mos-

Tabla 3.
Comparaciones de medias significativas por propiedades y tareas.

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Tarea 1 «Palabras»							
(1)*	9,45(0,0001)		-7,63(0,0001)		-3,41(0,001)	-10,65(0,001)	-11,76(0,001)
(2)		7,89(0,0001)		7,38(0,0001)	3,72(0,0001)		-3,98(0,0001)
(3)			-6,2(0,0001)			-9,25(0,0001)	-10,91(0,0001)
(4)				6,64(0,0001)	3(0,003)		-4,34(0,0001)
(5)					-4,93(0,0001)	-8,59(0,0001)	-11,23(0,0001)
(6)						-4,83(0,0001)	-7,52(0,0001)
(7)							-3,5(0,0001)
Tarea 2 «Relatos»							
(1)	-8,94(0,0001)		-14,49(0,0001)		2,41(0,01)	-9,55(0,0001)	
(2)			8,29(0,0001)	7,61(0,0001)			
(4)				13,27(0,0001)	13,25(0,0001)	6,05(0,0001)	
(5)						-8,46(0,0001)	
(6)						-8,46(0,0001)	
Tarea 3 «Texto»							
(1)			-3,65(0,0001)		3,34(0,001)	-3,18(0,002)	
(2)			-4,32(0,0001)		4,36(0,0001)		
(4)					5,7(0,0001)		
(5)					9,45(0,0001)		
(6)						-6,97(0,0001)	

* Valencia (1); Excitabilidad (2); Familiaridad (3); Imaginabilidad (4); Origen (5); Concreción (6); Significación subjetiva (7); Manipulabilidad (8).
Fuente: Elaboración propia.

traron un comportamiento normal. Seguidamente, se revisaron las diferencias de medias entre las 8 propiedades de la Tarea 1 «Palabras» y la propiedad control *Palabras neutras*, a través de la prueba estadística de la *t* de muestras pareadas ($p \leq 0,0001$). Se exhibieron diferencias para casi todas las propiedades: *Valencia* [$t = -4,51$]; *Excitabilidad* [$t = -13,62$], *Familiaridad* [$t = -4,79$], *Imaginabilidad* [$t = -11,27$], *Concreción* [$t = -6,17$], *Significación subjetiva* [$t = -15,75$], y *Manipulabilidad* [$t = -16,21$]. La excepción fue *Origen* [$t = -1,68$; $p \leq 0,09$].

Para la Tarea 1 «Palabras» y *Tipo de participante* (EEPI y EPI), se precisaron diferencias para: (a) *Palabras neutras* [$F(7,14) = 3,82$, $p \leq 0,008$], con una media superior para EEPI; (b) *Manipulabilidad* [$F(9,12) = 21,63$; $p \leq 0,003$], con una media superior también para EEPI. Para *Fecha de nacimiento*, *Estado civil* y *Tipo de estudios secundarios* no se identificaron diferencias. En el caso de *Experiencia profesional*, solo una propiedad exhibió significación en la Tarea 1 «Palabras»: *Valencia* [$F(2,83) = 1,03$; $p \leq 0,0001$], con un tamaño del efecto alto [$\eta^2 = 0,14$; $p \leq 0,05$], y una media a favor de aquellos EPI con más experiencia. Asimismo, la variable *Región de procedencia* presentó diferencias en la Tarea 2 «Relatos» e *Imaginabilidad* [$F(3,13) = 6,63$; $p \leq 0,02$], con un *post-hoc* de Tukey al $p \leq 0,01$, entre *Región 2* y *Región 1*, a favor de la primera ciudad. Para la Tarea 3: (a) *Excitabilidad* [$F(6,75) = 15,07$; $p \leq 0,01$], los EEPI logran una media superior; (b) *Origen* [$F(11,18) = 34,65$; $p \leq 0,001$], a favor de los EPI con una media superior; y (c) *Significación subjetiva* [$F(21,04) = 33,85$; $p \leq 0,0001$], a favor de los EEPI.

Finalmente, para la variable independiente central de este estudio *Nivel educativo*, se manifestaron diferencias significativas para la Tarea 1 «Palabras» en: *Manipulabilidad* entre el *Nivel 5* [$\bar{X} =$

6,68; $\sigma = 1,56$] y EPI [$\bar{X} = 5,42$; $\sigma = 1,34$; $F(2,74) = 6,5$; $p \leq 0,01$], con una corrección de Welch confirmatoria al $p \leq 0,01$. Para la Tarea 2 «Relatos»: *Valencia* entre el *Nivel 1* [$\bar{X} = 5,57$; $\sigma = 1,13$] y *Nivel 2* [$\bar{X} = 4,71$; $\sigma = 1,22$; $F(3,9) = 4,82$; $p \leq 0,002$], y un Welch confirmatorio al $p \leq 0,003$; e (b) *Imaginabilidad* también entre el *Nivel 1* y el *Nivel 2* [$F(2,23) = 4,73$; $p \leq 0,051$], un Welch también confirmatorio al $p \leq 0,03$, pero un Tukey no significativo. Por último, para la Tarea 3 «Texto»: *Valencia* [$F(2,29) = 7,75$; $p \leq 0,04$], se observó un Welch asimétrico confirmatorio al $p \leq 0,0001$, y un Tukey no significativo; *Excitabilidad* [$F(2,53) = 5,61$; $p \leq 0,02$], un Welch confirmatorio al $p \leq 0,0001$, y un Tukey no significativo; *Origen* entre el *Nivel 500* [$\bar{X} = 4,99$; $\sigma = 1,94$] y EPI [$\bar{X} = 6,26$; $\sigma = 1,56$; $F(2,42) = 7,59$; $p \leq 0,03$], un Welch confirmatorio al $p \leq 0,02$, y un Tukey al $p \leq 0,02$; *Concreción* entre el *Nivel 500* [$\bar{X} = 3,67$; $\sigma = 1,33$] y EPI [$\bar{X} = 4,67$; $\sigma = 1,28$; $F(5,31) = 11,88$; $p \leq 0,0001$], un Welch confirmatorio al $p \leq 0,0001$, y un Tukey al $p \leq 0,0001$; y finalmente, *Significación subjetiva*, primero entre el *Nivel 100* [$\bar{X} = 5,78$; $\sigma = 1,33$] y EPI [$\bar{X} = 4,51$; $\sigma = 1,21$], con un Welch confirmatorio al $p \leq 0,0001$, y un Tukey al $p \leq 0,0001$; segundo entre el *Nivel 200* [$\bar{X} = 5,52$; $\sigma = 1,24$] y EPI [$\bar{X} = 4,51$; $\sigma = 1,21$], con un Tukey al $p \leq 0,003$; y, tercero, entre el *Nivel 300* [$\bar{X} = 5,73$; $\sigma = 1,42$] y EPI [$\bar{X} = 4,51$; $\sigma = 1,21$; $F(6) = 9,5$; $p \leq 0,0001$], y un Tukey muy por sobre el valor de significación al $p \leq 0,000$.

Los hallazgos de esta sección arguyen en favor de una valoración y «por extensión» uso del lenguaje socio-afectivo altamente diferenciado a lo largo de los niveles educativos. Estas diferencias asimismo alcanzan a las puntuaciones obtenidas por los EPI, perfilando un desarrollo progresivo de la competencia en cuestión, prolongado en el tiempo de desempeño profesional.

Tabla 4.

Descriptivos según tareas, propiedades y niveles educativos.

	EEPI $\bar{X}(\sigma)$; (mínimo y máximo)						EPI
	Total	Nivel 100	Nivel 200	Nivel 300	Nivel 400	Nivel 500	
Palabras neutras	4,77(0,73); (2,83-8,8)	4,78(0,86); (3,31-8,8)	4,85(0,69); (3,29-7,14)	4,79(0,69); (3,56-6,7)	4,85(0,64); (2,83-6,06)	4,8(0,76); (3,46-6,31)	4,5(0,65); (3,09-6)
Tarea 1 «Palabras»							
Valencia	4,97(0,63); (3,1-8,25)	4,91(0,76); (3,1-7,63)	4,97(0,5); (3,91-6,25)	4,94(0,61); (3,69-6,62)	4,98(0,5); (3,89-6,02)	5,11(0,51); (4,28-6,71)	5(0,77); (3,44-8,25)
Excitabilidad	5,69(1,32); (1,24-8,92)	5,58(1,47); (1,24-8,89)	5,9(1,21); (3,26-8,35)	5,62(1,17); (2,16-7,64)	5,51(1,28); (2,85-8,25)	5,76(1,55); (2,51-8,92)	5,84(1,14); (2,79-8,41)
Familiaridad	5,07(1,33); (1,55-8,92)	4,96(1,47); (1,55-8,91)	5,29(1,26); (3,07-8,67)	5,24(1,29); (1,95-7,92)	5,06(1,29); (2,19-7,81)	4,92(1,46); (2,32-8,92)	4,96(1,11); (3,27-7,99)
Imaginabilidad	5,63(1,49); (2,15-9)	5,5(1,7); (2,15-9)	5,64(1,44); (2,83-8,31)	5,85(1,43); (2,33-8,61)	5,58(1,49); (2,43-8,6)	5,58(1,35); (2,98-8,84)	5,76(1,41); (2,52-8,62)
Origen*	4,89(1,05); (1,88-8,99)	4,97(1,18); (2,01-8,99)	4,85(1,08); (1,95-7,74)	4,9(1,07); (2,7-6,98)	5(0,86); (2,7-7,3)	4,93(1,06); (1,88-7,05)	4,64(0,93); (2,89-6,65)
Concreción	5,27(1,24); (1,14-8,96)	5,25(1,24); (2,25-8,96)	5,16(1,31); (1,14-8,27)	5,6(1,27); (2,86-8,37)	5,24(1,1); (2,55-7,6)	5,42(1,34); (1,24-7,29)	5(1,17); (2,24-8,19)
Sig. Subjetiva	5,76(1,25); (2,01-8,98)	5,65(1,42); (2,01-8,98)	6,03(1,19); (3,72-8,91)	5,64(1,15); (3,06-7,78)	5,76(1,02); (3,6-8,1)	5,52(1,63); (2,1-8,28)	5,95(0,87); (4,14-7,55)
Manipulabilidad	6,1(1,56); (2,47-9)	6,27(1,41); (3,1-9)	6,01(1,63); (2,75-9)	6,16(1,73); (2,47-9)	6,05(1,36); (2,84-8,75)	6,68(1,78); (3,34-8,97)	5,42(1,34); (3,08-8,7)

	EEPI $\bar{X}(\sigma)$; (mínimo y máximo)						EPI
	Total	Nivel 100	Nivel 200	Nivel 300	Nivel 400	Nivel 500	
Palabras neutras	4,77(0,73); (2,83-8,8)	4,78(0,86); (3,31-8,8)	4,85(0,69); (3,29-7,14)	4,79(0,69); (3,56-6,7)	4,85(0,64); (2,83-6,06)	4,8(0,76); (3,46-6,31)	4,5(0,65); (3,09-6)
Tarea 2 «Relatos»							
Valencia	5,15(1,13); (1-9)	5,57(1,03); (1,22-7,11)	4,71(1,22); (1,11-9)	5,16(1,19); (1-7,22)	5,21(0,95); (2,11-7)	5,06(1,17); (2,44-8,33)	4,99(1,13); (1,55-8)
Excitabilidad	5,89(1,31); (1,89-9)	5,82(1,28); (2-8,33)	5,79(1,45); (2,66-9)	5,91(1,13); (2,44-8,11)	6,01(1,38); (1,89-9)	5,81(1,54); (2,11-9)	6,04(1,05); (4-8,56)
Imaginabilidad	6,59(1,47); 2,33-9	6,44(1,69); (2,33-9)	6,38(1,51); (3,22-9)	6,92(1,3); (4-9)	6,82(1,36); (3,88-9)	6,14(1,45); (3,11-9)	6,96(1,1); (4,77-9)
Origen	4,95(1,27); (1-9)	4,84(1,32); (1,89-8,33)	5,15(1,14); (2,7-9)	5,04(1,31); (2,66-7,55)	5,17(1,27); (2,33-8,67)	4,72(1,41); (1-8,66)	4,76(1,17); (2,33-7,33)
Concreción	4,89(1,47); (1-9)	4,69(1,54); (1-9)	4,99(1,3); (1-8,55)	5,01(1,69); (1,77-9)	5,02(1,51); (1,66-8,11)	4,94(1,51); (1-8,66)	4,78(1,27); (1-8,56)
Sig. subjetiva	5,99(1,44); (1,77-9)	5,86(1,53); (2,44-8,77)	5,9(1,42); (2,44-9)	6,09(1,35); (1,77-8,44)	6,27(1,44); (1,89-8,77)	5,85(1,68); (2,44-9)	6,05(1,12); (3-8,78)
Tarea 3 «Texto»							
Valencia	5,01(1,86); (1-9)	5,36(1,97); (1,2-8,25)	4,47(1,86); (1-8,25)	4,99(2,07); (1-7,75)	4,99(1,63); (1-8,75)	5,55(1,9); (1,5-9)	4,67(1,42); (1,5-7,25)
Excitabilidad	5,24(1,5); (1-9)	5,03(1,56); (1-8,5)	5,56(1,46); (1-7,75)	5,56(1,63); (1-9)	5,08(1,18); (1,5-6,75)	5,61(1,48); (3,5-8,5)	4,75(1,54); (2-8,5)
Imaginabilidad	5,61(1,83); (1-9)	5,14(1,96); (1-9)	6,04(1,8); (1-8,75)	5,55(2,02); (1-8,75)	5,75(1,59); (1,75-9)	5,6(1,9); (1,75-8,75)	5,8(1,54); (1,75-8,75)
Origen	5,42(1,79); (1-9)	5,34(1,96); (1,25-9)	5,29(1,51); (2,25-9)	5,2(1,99); (1,5-9)	5,53(1,51); (1,75-9)	4,99(1,94); (1-7,75)	6,26(1,56); (2,75-8,5)
Concreción	4,54(1,55); (1-9)	5,18(1,76); (2-9)	4,41(1,23); (2,25-7,5)	4,35(1,9); (1-8,5)	4,39(1,13); (1,75-6)	3,67(1,33); (2-6,5)	4,67(1,28); (2,25-7,5)
Sig. subjetiva	5,4(1,31); (1-8,25)	5,78(1,33); (2,75-8,25)	5,52(1,24); (2-7,75)	5,73(1,42); (1-8)	5,2(1,01); (3-7)	5,32(1,25); (2,75-7,25)	4,52(1,21); (2,25-7,75)

*La graduación en esta propiedad corresponde a una puntuación de 1 a origen afectivo, y a una puntuación 9 a un origen mental, siendo 5 el punto teórico medio.
Fuente: Elaboración propia.

4.3. Análisis de conglomerados por nivel educativo

Para examinar en mayor profundidad el comportamiento de las propiedades según la condición *a priori* de pertenencia a un nivel educativo, fueron explorados conglomerados de convergencia v/s divergencia de las puntuaciones medias de los miembros de un nivel y según las propiedades evaluadas. Para ello, se condujeron dos pasos: (a) análisis de clústeres jerárquicos para determinar la agrupación óptima de las puntuaciones; y (b) algoritmo de k-medias para su confirmación. Se estimaron así dos conglomerados y/o subgrupos por nivel educativo, como condición máxima de agrupación (4 a 6 iteraciones). Seguidamente se realizó una comparación de medias entre niveles educativos (test de Friedman), y luego por pares de subgrupos (test de rangos de Wilcoxon [W+]).

Diferencias sustantivas fueron reveladas para la totalidad de los niveles educativos (Tabla 4), además de casi la totalidad de aquellos pares de conglomerados por nivel (Tabla 6). Lo anterior sugiere un comportamiento diferencial y variable de las propieda-

des evaluadas, a lo largo de los cinco niveles de formación profesional, incluyendo el sexto momento comparativo de los EPI (Tabla 5). Los subgrupos o pares tienden a diferenciarse entre sí, mutando de nivel a nivel y sugiriendo una transición progresiva en la mayoría de sus propiedades. Destaca que un subgrupo del par por nivel, tiende a agrupar predominantemente las medias aritméticas superiores, y el segundo subgrupo, las medias inferiores, denotando inicialmente un comportamiento estable de los subgrupos en el tiempo. Lo anterior invita a discutir respecto de la existencia de perfiles al interior mismo de los niveles educativos, empero, su inspección individual detallada va más allá de los límites de este manuscrito. A pesar de ello, el sentido interpretativo último de estas observaciones puede constatarse de las medias aritméticas alcanzadas por las propiedades y niveles educativos para cada propiedad, exhibidas previamente en las tablas 3 y 4.

En las figuras 1, 2 y 3 se ilustran las distribuciones observadas de los subgrupos por tareas y propiedades, añadiéndosele el engrosado de color a las propiedades que obtuvieron un ANOVA significativo para el total de los miembros del nivel.

Tabla 5.
Centros de los conglomerados y/o subgrupos identificados.

	EEPI												Test de Friedman*		
	Nivel 100		Nivel 200		Nivel 300		Nivel 400		Nivel 500		EPI				
	Grupo a (n=33)	Grupo b (n = 39)	Grupo a (n = 32)	Grupo b (n = 19)	Grupo a (n = 13)	Grupo b (n = 27)	Grupo a (n= 30)	Grupo b (n = 17)	Grupo a (n = 20)	Grupo b (n = 15)	Grupo a (n = 16)	Grupo b (n = 23)	Medias de los rangos	χ^2	Sig.
Tarea 1 «Palabras»															
Valencia	5,22	4,66	5	4,96	4,87	4,97	4,96	5,02	5,05	5,21	5,37	4,75	3,6	254,37	0,0001
Excitabilidad	6,68	4,66	5,35	6,89	4,74	6,05	4,83	6,74	4,87	6,96	6,73	5,22	5,02		
Familiaridad	5,83	4,23	4,87	6,02	4,06	5,81	4,63	5,84	4,17	5,94	5,83	4,37	3,65		
Imaginabilidad	6,91	4,31	5,01	6,71	4,65	6,44	4,89	6,81	4,71	6,74	6,91	4,97	4,85		
Origen	4,79	5,12	5,04	4,49	5,11	4,81	4,99	5,05	5,02	4,84	4,32	4,86	3,5		
Concreción	4,88	5,56	5,05	5,42	5,46	5,88	5,29	5,16	5,38	5,48	4,91	5,07	4,31		
Sign. subjetiva	4,66	4,85	5,32	7,2	4,88	6,01	5,33	6,51	4,4	7,04	6,37	5,67	5,4		
Manipulabilidad	7	5,66	5,41	7,11	4,33	7,05	5,51	7	6,03	7,55	6,01	5,01	5,69		
	a (n=35)	b (n = 37)	a (n = 16)	b (n = 35)	a (n = 25)	b (n = 15)	a (n= 34)	b (n = 13)	a (n = 23)	b (n = 12)	a (n = 27)	b (n = 12)			
Tarea 2 «Relatos»															
Valencia	5,27	5,86	4,24	5	5,69	4,28	5,36	4,86	4,63	5,9	4,88	5,25	2,8	313,07	0,0001
Excitabilidad	5,04	6,56	4,54	6,39	6,34	5,2	6,67	4,31	4,95	7,47	5,74	6,71	3,88		
Imaginabilidad	5,15	7,66	4,82	7,11	7,45	6,06	7,32	5,54	5,44	7,49	6,88	7,17	4,73		
Origen	5,33	4,39	5,67	4,92	4,77	5,5	5,08	5,43	5	4,19	4,34	5,71	2,78		
Concreción	5,31	6,5	4,24	5,34	4,97	5,07	4,96	5,19	5,14	4,57	4,26	5,97	2,69		
Sign. subjetiva	5,2	6,5	4,5	6,64	6,83	4,88	6,79	4,92	4,97	7,55	5,89	6,41	4,12		
	a (n=36)	b (n = 35)	a (n = 30)	b (n = 2)	a (n = 26)	b (n = 14)	a (n= 15)	b (n = 32)	a (n = 17)	b (n = 18)	a (n = 9)	b (n = 30)			
Tarea 3 «Texto»															
Valencia	6,1	4,66	3,79	5,48	4,84	5,29	5,5	4,76	5,65	5,46	3,56	5,01	3,51	65,68	0,0001
Excitabilidad	5,82	4,16	6,43	4,44	6,48	3,88	4,02	5,58	4,35	6,81	6,58	4,21	3,38		
Imaginabilidad	6,56	3,59	7,13	4,63	6,62	3,57	4,17	6,49	4,12	7,01	7,36	5,34	3,88		
Origen	4	6,72	4,52	6,3	4,22	7,04	6,98	4,85	6,62	3,46	4,81	6,7	3,8		
Concreción	3,88	6,53	3,68	5,52	3,47	6	5,18	4,02	4,57	2,83	3,14	5,14	2,8		
Sign. Subjetiva	6,15	5,46	6,08	4,92	6,13	5	4,93	5,33	4,51	6,1	5,36	4,28	3,63		

*p ≤ 0,05.
Fuente: Elaboración propia.

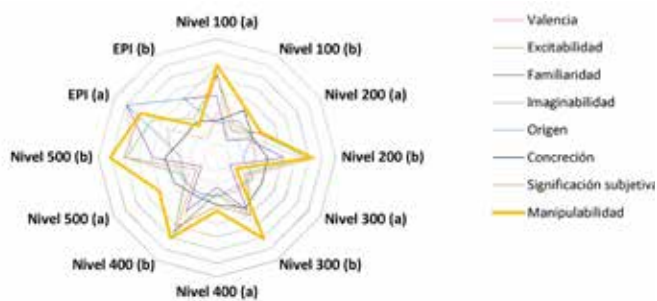


Figura 1. Clústeres según Nivel educativo y propiedades de Tarea 1 «Palabras». Fuente: Elaboración propia.

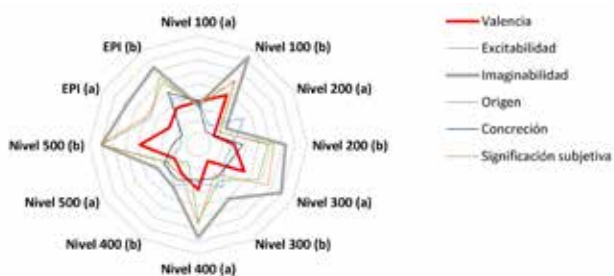


Figura 2. Clústeres según Nivel educativo y propiedades de Tarea 2 «Relatos». Fuente: Elaboración propia.

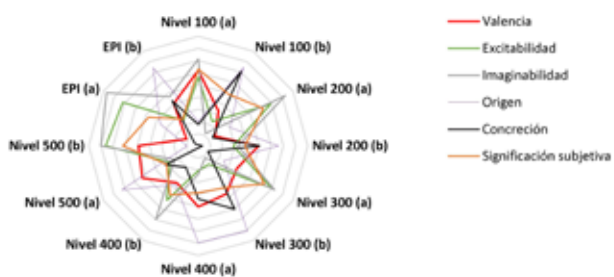


Figura 3. Clústeres según Nivel educativo y propiedades de Tarea 3 «Texto». Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Medias significativas de los centros de clústeres según subgrupos de Nivel educativo.

Nivel educativo	subgrupos	Comparado con*	Z	Sig.**
100	100 (a)	-	-	-
	100 (b)	200 (b)	- 1,96	0,05
		300 (b)	- 2,31	0,02
		400 (b)	- 1,96	0,05
		500 (b)	- 2,1	0,03
200	200 (a)	200 (b)	- 1,96	0,05
		300 (a)	- 2,1	0,03
		400 (b)	- 2,51	0,01
		500 (b)	- 2,38	0,01
	200 (b)	400 (a)	- 2,02	0,04
	EPI	- 2,1	0,03	

Nivel educativo	subgrupos	Comparado con*	Z	Sig.**
300	300 (a)	300 (b)	- 2,24	0,02
		400 (b)	- 1,96	0,05
		500 (b)	- 2,24	0,02
		EPI (b)	- 2,38	0,01
	300 (b)	400 (a)	- 2,24	0,02
400	400 (a)	400 (b)	- 2,1	0,03
	400 (b)	EPI (b)	- 2,52	0,01
	500 (b)	- 2,38	0,01	
500	500 (a)	500 (b)	- 2,1	0,03
	500 (b)	EPI (b)	- 2,38	0,01
EPI	EPI*** (a)	EPI (b)	- 2,1	0,03

* Solo subgrupos con diferenciación estadística significativa.

** p ≤ 0,01.

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

Varias diferencias sobre el valor de significación estadística fueron identificadas entre las propiedades psicolingüísticas y los niveles educativos, lo cual ofrece un mosaico de datos que invitan a examinar su relevancia, rol y proyecciones. Llama primeramente la atención las diferencias sustantivas observadas de las propiedades entre todos los niveles educativos, sugiriendo que la progresión de la competencia en cuestión ya se manifiesta desde el segundo año de formación profesional. Sin embargo, una mayor diferenciación emerge cuando los niveles educativos son divididos en subgrupos, dando la posibilidad de hipotetizar que tal efecto ocurriría más bien a razón de las características diferenciales de los miembros de estos subgrupos. Podemos por lo tanto afirmar que la competencia socio-afectiva en su dimensión escrita, si es objeto de transformación a lo largo de la formación profesional de los EEPI, pero no a consecuencia exclusiva de su pertenencia a un nivel educativo, sino más bien debido a otras condiciones previas y constitutivas de los mismos. Futuros análisis deberían incorporar el efecto latente de estas variables encubiertas, mediante procedimientos analíticos *ad hoc*, por ejemplo, ecuaciones estructurales, análisis factorial exploratorio, entre otros.

Si bien queda abierta la discusión respecto de las diferencias logradas para cada propiedad identificada, en algunos casos estas son claramente distinguibles y destacables. Por ejemplo, la presencia extendida de una mayor Excitabilidad, junto a otras propiedades igualmente tendientes al aumento: Familiaridad, Significación subjetiva, Imaginabilidad, entre otras; hacen posible vincular este fenómeno a un factor neuroactivador de la propiedad primera en cuestión. Unidades léxicas de uso habitual y/o referentes a contenidos semánticos de mayor significatividad para el sujeto, revelan naturalmente este efecto intensificador de la experiencia lingüística. Esta cuestión ha sido ampliamente reconocida en el estudio de la neurociencia del lenguaje, por ejemplo, LeblancSirois *et al.* (2021), enfatizan la magnitud de la activación neurofisiológica que ocurre ante la valencia afectiva atribuida a los significados semánticos implícitos en tareas de razonamiento analógico. Por otra parte, la apreciación conjunta de los EEPI de un mejor manejo del lenguaje asociado al dominio socio-afectivo y una mayor percepción de agradabilidad en la lectura del mismo, alude posiblemente a una autopercepción propia del ímpetu y motivación del estudiante joven en formación. No obstante, el alcance de estas disposiciones evolutivas y vinculadas a la edad cronológica es limitado. McMullen *et al.* (2020), han argumentado sobre el reservado impacto de la experiencia profe-

sional y autopercepción de eficacia en la efectividad de trabajo del EPI, cuestión esbozada en algunos de los estudios ya citados, por ejemplo, Lería Dulčić *et al.* (2021b) y/o Dolgova *et al.* (2018).

La valoración preferencial otorgada a las palabras con una mayor cualidad concreta y generadora de imágenes, puede ser comprendida simultáneamente como un componente deseable de la competencia socio-afectiva del EPI, debido a su rol promotor en el desarrollo del lenguaje infantil. Al respecto, Papagno (2022), empíricamente demostró que, el logro de representaciones semánticas enriquecidas, ocurre mediante la utilización preferencial de palabras concretas por sobre abstractas. Su uso frecuente en el contexto educativo temprano respondería a la necesidad evolutiva de los infantes para efectivamente acceder al aprendizaje, con la ayuda de un lenguaje adulto que presente una apropiada articulación entre fonema y morfema, junto a una semántica simplificada. Por ejemplo, palabras referentes tales como “corazón” para el concepto de “amor”, estimularán el desarrollo del lenguaje socio-afectivo temprano.

Finalmente, la Tarea 3 «*Texto*» hizo evidente que la disposición del contexto socio-lingüístico de las unidades léxicas, permite una mayor significación estadística y, en consecuencia, una mayor diferenciación de las habilidades lingüísticas examinadas. Futuros trabajos deben considerar este aspecto y explorar el desarrollo de la competencia lingüística prefiriendo el análisis de unidades léxicas complejas, por ejemplo, relatos y/o narrativas, así como ha sido recientemente abordado por Degotardi (2021). Además, un mayor número de jueces-expertos aportaría a la validez última de los resultados. En consideración de la cantidad y diversidad de los hallazgos, la siguiente tabla presenta una panorámica resumida para facilitar su comprensión al lector.

Tabla 7.
Síntesis panorámica de los hallazgos.

	Breve descripción del hallazgo
Tarea 1 « <i>Palabras</i> »	EEPI distinguen las unidades léxicas neutras de aquellas con connotación afectiva. EEPI discriminan entre la mayoría de las propiedades psicolingüísticas. EEPI refieren facilidad en el uso de palabras con connotación afectiva, además de mayor intensidad emocional en su lectura. Les atribuyen una mayor importancia personal, así como capacidad para suscitar imágenes. EEPI perciben en las palabras con connotación afectiva una menor referenciación a objetos palpables, un menor uso diario, así como mayor agradabilidad en su lectura. Leve tendencia a predominar el elemento cognitivo-mental por sobre el emocional en el origen experiencial atribuido a las palabras. Los EEPI refieren una mayor facilidad en el uso de las palabras con connotación afectiva propias del habla disciplinar del EPI y por sobre los mismos. El Nivel 500 presenta una media superior a favor de EPI para <i>Manipulabilidad</i> . Mayor diferenciación de las propiedades según subgrupos de EEPI.
Tarea 2 « <i>Relatos</i> »	EEPI tienden a experimentar una mayor intensidad afectiva y menor agradabilidad en la lectura de los relatos, evocándoles imágenes con mayor claridad y grado de resonancia afectiva. EEPI y EPI aprecian la capacidad para evocar imágenes de los relatos , con una leve tendencia al reconocimiento racional por sobre afectivo del origen experiencial de los mismos. Relación inequívoca entre la importancia atribuida al contenido del relato y la intensidad emocional ante la lectura del mismo.

Breve descripción del hallazgo

Tarea 3 « <i>Texto</i> »	EEPI expresan una mayor agradabilidad en los manuscritos en la medida que refieren a situaciones concretas y/o palpables de aula. Los niveles educativos que más se diferencian entre si corresponden al Nivel 100 y Nivel 200, y al Nivel 500 y EPI. Se observan diferencias destacables según <i>Nivel educativo en Manipulabilidad</i> entre el Nivel 500 y EPI; <i>Valencia</i> entre el Nivel 100 y Nivel 200; <i>Imaginabilidad</i> entre el Nivel 100 y Nivel 200; <i>Origen</i> entre el Nivel 500 y EPI; <i>Concreción</i> entre el Nivel 500 y EPI; <i>Significación subjetiva</i> entre el Nivel 100 y EPI, Nivel 200 y EPI, y Nivel 300 y EPI.
------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

6. Conclusiones

El presente trabajo tuvo el propósito de identificar algunas de las características específicas de la competencia socio-afectiva de los EEPI, a lo largo de su proceso formativo inicial en la educación superior. Se detectaron medias y distribuciones diferenciadas, agrupaciones y potenciales predictores internos de las propiedades psicolingüísticas exploradas, que aportan a la caracterización de la competencia socio-afectiva de estos futuros profesionales.

A modo de conclusión, estos hallazgos brindan una mirada inicial a los componentes específicos que conforman la competencia socio-afectiva de los EPI, para el caso en su faceta escrita. En consideración que la misma es comúnmente abordada desde su dimensión conductual, se presentan aquí los primeros pasos para su estudio y especificación en otras dimensiones, como lo es aquella referente al uso del lenguaje. Por tanto, se insta a las instituciones de educación superior y la construcción de sus perfiles de egreso, a la consideración de los elementos y/o subcomponentes de la competencia socio-afectiva disgregada, configurando las bases para la especificación de sus modos evaluación y correspondientes niveles de logro.

Financiación y agradecimientos

Estudio financiado en su totalidad por el proyecto DIUDA-REGULAR 22403 de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Atacama. Se agradece a todos aquellos que participaron en este proyecto, particularmente a Elisa Rodríguez Aguilar de la Universidad de Magallanes.

Referencias

- Agudelo-Orjuela, P., Vega, M., y Beltrán, D. (2020). Mutual influence between emotional language and inhibitory control processes. Evidence from an event-related potential study. *Psychophysiology*, 58(3), e13743. <https://doi.org/10.1111/psyp.13743>
- Bastías-Bastías, L., y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Chaparro-Moreno, L., Justice, L., Logan, J., Purtell, K., y Lin, T. (2019). The preschool classroom linguistic environment: Children's first-person experiences. *PloS One*, 14(8), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220227>
- Degotardi, S. (2021). The language environment of infant childcare: Issues of quantity, quality, participation and context. En M. Yasar, O. Ozgun y J. Galbraith (Eds.), *Contemporary research on child care in early childhood education* (pp. 85-107). Information Age Publishing.

- Dolgova, V., Emelyanova, I., Alexey, B., y Batenova, J. (2018). The factors of the integrated competency framework for early childhood educators. In V. Chernyavskaya, y H. Kuße (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future*, vol 51. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 508-514). *Future Academy*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.55>
- Duncan, R., King, Y., Finders, J., Elicker, J., Schmitt, S., y Purpura, D. (2020). Prekindergarten classroom language environments and children's vocabulary skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104829. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104829>
- Fontaine, J., Scherer, K., y Soriano, C. (2013). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199592746.001.0001>
- Garner, P., Parker, T., y Prigmore, S. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal*, 40(4), 496-512. <https://doi.org/10.1002/imhj.21784>
- Halliday, M. (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4 Ed.). Routledge.
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., y Summerell, E. (2017). On the Importance of Both Dimensional and Discrete Models of Emotion. *Behavioral Sciences*, 7(4), 66. <https://doi.org/10.3390/bs7040066>
- Hinojosa, J., Moreno, E., y Ferré, P. (2019). Affective neurolinguistics: Towards a framework for reconciling language and emotion. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(7) 1-27. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1620957>
- Juliasz, P. C. (2021). The Role of Language in the Construction of Spatial Thinking in Early Childhood Education. En S. M. Vanzella Castellar, M. Garrido-Pereira y M. Moreno Lache (Eds.), *Geographical Reasoning and Learning. International Perspectives on Geographical Education* (pp. 227-246). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79847-5_13
- Justice, L., Jiang, H., y Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kagan, J. (2007). *What is Emotion? History, Measures, and Meanings*. Yale University Press.
- King, E., y La Paro, K. (2018). Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development*, 29(8), 989-1003. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>
- Lang, P., Bradley, M., y Cuthbert, B. (2008). *International affective picture system (IAPS): affective ratings of pictures and instruction manual*. University of Florida.
- Leblanc-Sirois, Y., Gélinas, C., y Blanchette, I. (2021). Negative emotions influence EEG correlates of inference formation during analogical reasoning. *International Journal of Psychophysiology*, 162, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.02.002>
- Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Riveros Diegues, N. A., y Sasso Orellana, P. E. (2022). Autorreferencias de las educadoras de párvulos ante situaciones contingenciales afectivas. *Revista Fuentes*, 24(3), 334-344. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20784>
- Lería Dulčić, F., Acosta Peña, R., y Sasso Orellana, P. (2021a). Socio-affective word production by early childhood educators: Lexical densities, clusters, and predictors. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e21), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e21.4168>
- Lería Dulčić, F., Sasso Orellana, P., y Acosta Peña, R. (2021b). Characteristics and language-responsiveness of early childhood educators' affective-speech inside the classroom. *Revista Fuentes*, 23(3), 268-279. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12943>
- Lería Dulčić, F., Acosta Peña, R., Sasso Orellana, P., y Collao Jofré, D. (2021c). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional vs regulative directive commands. *Suavemena lingvística*, 47(92), 247-265. <https://doi.org/10.22210/suvlin.2021.092.06>
- Mages, W. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224-237. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.006>
- Marulanda-Páez, E., Pérez-Jiménez, M. Á., y Gómez-Hernández, F. A. (2023). Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. *Retos y desafíos. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.clfe>
- McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., Nocita, G., y Shah, P. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004>
- Medina, C., y Sobel, D. (2019). Caregiver-child interaction influences causal learning and engagement during structured play. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189(104678), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104678>
- Mite-Baidal, K., Delgado-Vera, C., Solís-Avilés, E., Espinoza, A., Ortiz-Zambrano, J., y Varela-Tapia, E. (2018). Sentiment Analysis in Education Domain: A Systematic Literature Review. En R. Valencia-García, G. Alcaraz-Mármol, J. Del Cioppo-Morstadt, N. Vera-Lucio y M. Bucaram-Leverone (Eds.), *Technologies and Innovation. CITI 2018, CCIS 883. Communications in Computer and Information Science* (pp. 285-297). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-00940-321>
- Mohammed, S., Afaya, A., y Abukari, A. S. (2023). Reading, singing, and storytelling: the impact of caregiver-child interaction and child access to books and preschool on early childhood development in Ghana. *Scientific Reports*, 13(13751), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-38439-5>
- Ogren, M., y Sandhofer, C. (2021). Emotion words in early childhood: A language transcript analysis. *Cognitive Development*, 60(101122), 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101122>
- Papagno, C. (2022). The neural correlates of abstract and concrete words. *Handbook of Clinical Neurology*, 187, 263-275. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-823493-8.00018-3>
- Pizarro, P., Peralta, N., Audisio, C., Mareovich, F., Alam, F., y Rosemberg, C. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los niños y niñas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56, 1-18. <https://doi.org/10.1010.7764/PEL.56.1.2019.6>
- Prete, G., Laeng, B., y Tommasi, L. (2022). Environmental risks to humans, the first database of valence and arousal ratings for images of natural hazards. *Scientific Data*, 9(303), 1-7. <https://doi.org/10.1038/s41597-022-01370-x>
- Simonton, K., y Garn, A. (2020). Negative emotions as predictors of behavioral outcomes in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 26(4), 764-781. <https://doi.org/10.1177/1356336X19879950>
- Walker, D., Sepulveda, S., Hoff, E., Rowe, M., Schwartz, I., Dale, P., Peterson, C., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S., Wasik, B., Horm, D., y Bigelow, K. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>

Yaakub, M., Zaki, F., Latiffi, M., y Danby, S. (2019). Sentiment analysis of preschool teachers' perceptions on ICT use for young children. *IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1109/TALE48000.2019.9225938>

Yao, B., Keitel, A., Bruce, G., Scott, G., O'Donnell, P., y Sereno, S. (2018). Differential emotional processing in concrete and abstract words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 44(7), 1-38. <https://doi.org/10.1037/xlm0000464>