

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



UCSC

HABILIDADES PREDICTORAS DE LECTURA TEMPRANA: CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CONCIENCIA ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN QUE ASISTEN A ESCUELAS MUNICIPALES

Por:

Karina S. Fuentes Toloza

Roxana E. Fredes Vásquez

Tays M. Pérez Bustamante

Nicole A. Reyes Osorio

Javiera L. Sanhueza Carrera

Viviana A. Torres Bastías

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor Guía:

Dra. Carmen A. Espinoza Barriga

CONCEPCIÓN, 30 DE SEPTIEMBRE DE 2022

Dedicatoria

Dedicado a nuestra profesora guía Carmen A. Espinoza Barriga, por ser un pilar fundamental en este proceso de nuestra carrera. Por entregarnos sus conocimientos, sabiduría y orientaciones para llevar a cabo esta investigación.

Agradecimientos

Les agradezco a mis padres, Ana y José, por siempre darme la oportunidad de seguir mis sueños, por haber forjado a ser la persona que hoy en día soy, por confiar en mis capacidades y por sobre todo dejar abrir mis alas hacia otra ciudad; a mis hermanas Anyela y Jessica, por estar siempre preocupadas de su hermana menor y ser incondicionales; a mi fiel compañero, Joel, por acompañarme en este último proceso y apoyarme en todo momento. A cada uno de ustedes, les agradezco todo lo que han hecho por mí, al final de cuentas siempre me motivaron constantemente para conseguir mis sueños.

Karina S. Fuentes Toloza

Agradezco por sobre todas las cosas, dentro de este proceso, haber conocido la gracia de Dios. Es él quien me ha dado la oportunidad de vivir una vida diferente, me ha guiado a tal punto de transformar mi historia; esa que comenzó en oscuridad y hoy se muestra con un sol cálido, portentoso e interminable. Por ello, doy las gracias a ese padre espiritual, quien en este camino a pulido todo lo necesario en mí, para hoy finalmente poder decir con seguridad que, soy la mujer que quiero ser; profesional, consciente y transparente, y sobre todo una mujer que ha logrado ser feliz en la adversidad.

Roxana E. Fredes Vásquez

Le agradezco primeramente a Dios por darme la fortaleza para estudiar durante todos estos años, a mi familia por su cariño y creer en mí, a mi madre y abuela que desde el cielo me guían y han sido mi fuente de inspiración, a mi suegra por apoyarme con el cuidado de mi hija, a mi compañero de vida Fernando, quien ha estado a mi lado en los mejores y peores momentos y no ha soltado mi mano, y especialmente le agradezco a mi hija Julieta, por ser mi motivación de cada día, alentarme a ser una mejor persona y llenar mi vida de luz y amor.

Tays M. Pérez Bustamante

Mis agradecimientos son a todo quien fue parte de este proceso tan fundamental en mi vida. A Dios, a mis padres Cecilia y Oscar, por su apoyo día a día, a mis tíos Juan Carlos y Alison quienes fomentaron mis ganas de seguir adelante en este largo proceso, a mis hermanos y tío, Catalina, Pablo y Claudio, y a mis abuelos María y Juan. Destacó de forma absoluta a mi compañero de vida Gerardo por su incondicional apoyo, paciencia y amor que me brindó a lo largo de este camino. Y en especial, a mis pilares fundamentales, quienes jamás me permitieron caer, Mia y Olafín.

Nicole A. Reyes Osorio

Agradezco a Dios, por entregarme fortaleza en todo momento. A mis padres, por inculcarme desde la infancia la importancia del estudio. A mi hermano, por inspirarme a crecer profesionalmente. A Diland, por su apoyo incondicional. A las personas que conocí en el transcurso de mi vida y que hoy, tienen un lugar importante en ella.

Javiera L. Sanhueza Carrera

Agradezco a Dios por todas las oportunidades que me ofrece siempre. A mis padres por su apoyo y consejos brindados, por enseñarme cada día que la constancia y el esfuerzo te permiten ser una mejor persona y una mejor profesional. A mi abuela Pascuala que, aunque no esté conmigo físicamente, sé que desde el cielo siempre me cuida y me guía para que todo salga bien. A mis amigos, compañeras y todas aquellas personas que de una u otra manera han contribuido para el logro de mis objetivos y de esta etapa tan importante en mi vida.

Viviana A. Torres Bastías

Índice

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Índice de Tablas	7
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo I: Planteamiento del Problema	14
1.1 Antecedentes del Problema.....	15
1.2 Preguntas de Investigación	22
1.3 Objetivo General.....	22
1.4 Objetivos Específicos.....	22
1.5 Hipótesis	23
Capítulo II: Marco Teórico	24
2.1 Factores que Intervienen en la Adquisición de la Lectura	25
2.1.1 Nivel Socioeconómico.....	25
2.1.2 Género.....	28
2.1.3 Coronavirus	30
2.2 Lectura	32
2.2.1 Habilidades Predictoras de la Lectura	32

2.2.2 <i>Conciencia Fonológica</i>	34
2.2.3 <i>Conciencia Ortográfica</i>	37
Capítulo III: Marco Metodológico	39
3.1 Enfoque y Diseño de Investigación	40
3.2 Aspectos Éticos de la Investigación.....	40
3.3 Muestra	41
3.4 Procedimientos.....	41
3.5 Instrumentos.....	42
Capítulo IV: Resultados de la Investigación	44
4.1 Resultados	45
Capítulo V: Discusión	49
5.1 Discusión.....	50
5.2 Conclusiones.....	54
5.3 Proyecciones	55
5.4 Limitaciones.....	55
Referencias	56

Índice de Tablas

<i>Tabla 1.</i> Distribución de la muestra.....	41
<i>Tabla 2.</i> Estadísticos descriptivos.....	45
<i>Tabla 3.</i> Diferencias de género en rendimiento lector.....	46
<i>Tabla 4.</i> Diferencias de género en conciencia fonológica.....	47
<i>Tabla 5.</i> Diferencias de género en conciencia de lo impreso	47
<i>Tabla 6.</i> Diferencias de rendimiento entre conciencia fonológica y de lo impreso .	48
Descriptivos	48

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de las habilidades predictoras de lectura temprana, involucrando las diferencias de género entre niños y niñas de Segundo Nivel de Transición (NT2) de Educación Parvularia de escuelas municipales, considerando el Nivel Socioeconómico (NSE) y el efecto que ha tenido el Coronavirus (COVID) en los últimos años. Para medir el rendimiento lector de los estudiantes, se aplicó la Prueba de Alfabetización Inicial, considerando dos habilidades predictoras, la Conciencia Fonológica (CF) y la Conciencia Ortográfica (CO), por lo tanto, se utilizaron las subpruebas de conciencia fonológica y conciencia de lo impreso, esta última para evaluar la conciencia ortográfica. Los resultados demostraron que el rendimiento de las tareas de CF es más alto en comparación con los obtenidos en CO. Sin embargo, el género, es un factor que no influye en el rendimiento lector.

Palabras claves: Lectura, Género, Nivel Socioeconómico (NSE), Coronavirus (COVID), Conciencia Fonológica (CF), Conciencia Ortográfica (CO).

Abstract

The objective of this research was to determine the level of the predictive skills of early reading, involving gender differences between boys and girls of the Second Transition Level (NT2) of Kindergarten Education in municipal schools, considering the Socioeconomic Level (SES) and the effect that the Coronavirus (COVID) has had in recent years. To measure the students' reading performance, the Initial Literacy Test was applied, considering two predictor skills, Phonological Awareness (PA) and Orthographic Awareness (OA), therefore, the subtests of phonological awareness and print awareness were used, the latter to assess orthographic awareness. The results showed that the performance on CF tasks is higher compared to those obtained in CO. However, gender is a factor that does not influence reading performance.

Key words: Reading, Gender, Socioeconomic Level (SES), Coronavirus (COVID), Phonological Awareness (PA), Orthographic Awareness (OA).

Introducción

Se sabe que alcanzar un adecuado nivel de desempeño en la lectura permite a los individuos ser más autónomos, eficientes e independientes, favoreciendo el desarrollo de la imaginación (Romero, 2004). Asimismo, facilita una inserción plena en la sociedad, adquisición de nuevos conocimientos, niveles pertinentes de expresión oral, aumento de vocabulario y la posibilidad de potenciar la capacidad de observación, atención y concentración (Domínguez et al., 2015; Zeas, 2021).

De acuerdo con lo mencionado, se puede entender que leer es un acto donde se relaciona el texto con el lector mediante un trabajo activo, en el que este último, construye el significado del texto a partir de su intención con la lectura y de su experiencia con el mundo (León & Sánchez, 2010; Santiago et al., 2007). Para que dicha experiencia de trabajo activo sea eficiente, es necesario que la persona adquiera y desarrolle, desde edades tempranas, un adecuado nivel de lectura (Ortiz, 2017). En este sentido, Ramírez y Castro (2013), mencionan que tanto los niños como las niñas, comienzan la adquisición lectora, a través de habilidades que se desarrollan incluso antes de iniciar la educación preescolar, de esta manera, estas destrezas son capaces de potenciar el aprendizaje lector posterior y son conocidas como habilidades de lectura temprana.

Diversas investigaciones han determinado que existe una relación entre el desarrollo de dichas habilidades y el rendimiento lector posterior. El desarrollo de estas habilidades permite identificar a niños y niñas, que presentan patrones de aprendizaje diferentes y que necesitan intervención oportuna para prevenir posibles dificultades de la lectura en cursos posteriores (Beltrán et al., 2006). Conforme con Gutiérrez (2018), dentro de las habilidades que el niño debe desarrollar para lograr un nivel de lectura adecuado, se encuentra la conciencia fonológica (CF),

la velocidad de nombrado (VN), el conocimiento del nombre de las letras (CNL), el conocimiento del sonido de las letras (CSL) y la conciencia ortográfica (CO).

Además de las habilidades mencionadas, el proceso de adquisición de la lectura se ve influenciado por factores propios del individuo y otros externos a él, entre ellos, el género y el Nivel Socioeconómico (NSE) (Programme for International Student Assessment [PISA], 2006; Urquijo et al., 2015). En relación con el género de los estudiantes, el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2017), lo definió como aquel elemento que guía las relaciones sociales, modelando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres u otras identidades de género, de esta manera, las personas construyen su autenticidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Conforme al NSE, se describe como una categoría social específica fundada en conceptos como: el acceso y el puesto de trabajo, el éxito académico, la remuneración e inclusive la reputación de las personas (Agualongo & Garcés, 2020).

De acuerdo a los factores mencionados, se sabe que estos tienen un efecto en el rendimiento lector. Por un lado, se ha demostrado que las niñas tienden a tener ventaja en lectura por sobre sus pares varones, por otro lado, se establece que los niños con NSE bajo son los que tienden a tener un rendimiento más descendido en lectura, en comparación con sus pares de NSE alto (Martínez & Córdoba, 2011).

Algunos hallazgos han determinado cierta relación entre el género y el NSE, demostrando que las diferencias desfavorables entre niños y niñas tienden a ser mayores en aquellos grupos de estudiantes con NSE más bajos (Cuttance & Thompson, 2008). Contrario a lo mencionado, Marks (2008) indica que no existen diferencias significativas entre el género de los estudiantes y la situación socioeconómica en cuanto a su desempeño en el aprendizaje.

Además de los factores expuestos, otro factor que repercutió de manera drástica en la sociedad y especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos fue la emergencia sanitaria causada por el COVID-19 que desde el año 2019 generó cambios en nuestro diario vivir (Moreno, 2020). Dicha emergencia provocó que los establecimientos educativos cerraran sus puertas por un largo periodo de tiempo y comenzaran a emplear clases a distancia (Mendoza, 2020). Esta nueva modalidad de aprendizaje generó un impacto adverso en el área educativa, pues, se estima que los estudiantes tuvieron una pérdida y retroceso importante en sus aprendizajes (MINEDUC, 2021). De acuerdo con lo anterior, se presume que el cierre de establecimientos impactó en la pérdida de aprendizajes durante el año en todos los niveles, y afectó los aprendizajes presentes, pasados y futuros (Centro de Estudios MINEDUC [CEM], 2021). Específicamente en educación básica, se indica que hubo un efecto negativo, especialmente en la adquisición de la lectura, puesto que se ha observado un retroceso en dicha habilidad (Kuhfeld et al., 2020). Asimismo, es importante considerar que las consecuencias negativas que se obtuvieron producto del COVID-19 en el ámbito educativo, se vieron reflejadas a nivel mundial (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE], 2020), ya que todos los estudiantes se vieron afectados, independiente del género, NSE u otros factores, la totalidad de la población estudiantil vio comprometido su aprendizaje producto de aquello (Cevallos et al., 2021).

Finalmente, se sabe que en Chile existen diferencias en el rendimiento lector relacionadas con el género de los alumnos y con el NSE (Agencia de Calidad de la Educación, 2016), estimándose que las niñas presentan un mejor nivel lector (Brozo et al., 2014) y que los estudiantes de bajo NSE se ven mayormente perjudicados en dicha capacidad (Dolean et al., 2019; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). En cuanto a la emergencia sanitaria, es sabido que los escolares no pudieron asistir de manera presencial a los establecimientos educativos

(Cifuentes, 2020), por ende, resulta relevante conocer cuál es el nivel de habilidades de lectura temprana que presentan los estudiantes de NT2, especialmente de que asisten a escuelas públicas y que no han tenido un sistema de escolarización formal a causa de la pandemia.

Dicho esto, la presente investigación está conformada por cinco capítulos. En el primer capítulo, se expone el planteamiento del problema, en el que se da a conocer la relevancia de la investigación junto a las preguntas, objetivos e hipótesis respecto a las habilidades predictoras de lectura en los estudiantes de NT2 de escuelas municipales. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico, en el que se realiza una descripción de los temas principales de la línea investigativa, entre ellos, los factores que intervienen en la lectura, además, de las habilidades predictoras a investigar, manteniendo la relación existente entre aquello. En el tercer capítulo, se desarrolla el marco metodológico, en el que se presentan y describen los procedimientos llevados a cabo para obtener los resultados que responden a los objetivos planteados. En el cuarto capítulo, se dan a conocer los resultados de la investigación. Finalmente, en el capítulo cinco, se da a conocer la discusión, conclusiones y futuras proyecciones que surgen de la investigación realizada, así como, sus limitaciones.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes del Problema

En las últimas décadas, se ha considerado la lectura como una de las habilidades más importantes que las personas adquieren (Restrepo & Calvachi-Galvis, 2021). Diversas investigaciones han establecido que el desarrollo de la capacidad lectora es un proceso complejo en sí mismo y que se ve afectado por factores propios del estudiante, como los aspectos neurobiológicos y externos al mismo, como el NSE (Treviño et al., 2010; Wang et al., 2017; Watson et al., 2016).

Según Beltrán et al., (2011), aprender a leer no comienza hasta que el niño entra en la escuela y comienza su educación formal, sin embargo, se ha señalado que para que logre un proceso de aprendizaje lector apropiado, requiere de diversas habilidades básicas que se desarrollan antes de la educación formal y que son predictoras del logro lector posterior (Caballeros et al., 2014). En esta línea, diversos estudios han determinado que las habilidades de lectura temprana son, la CF (Sastre et al., 2017), la VN (Sellés, 2006), el CNL y CSL (Bravo et al., 2006a y Bravo et al., 2006b) y la CO (Deacon et al., 2012). No obstante, en esta última habilidad, las investigaciones sobre su relación con la lectura son limitadas, y entre los hallazgos existentes, solamente se indagan de manera acotada en lenguas alfabéticas y no alfabéticas con gran opacidad ortográfica (Dixon et al., 2002; Hsuan et al., 2018; Siegel et al., 1995).

De acuerdo al interés de esta investigación, el trabajo se centrará en las habilidades de CF y la CO, debido a sus diferencias en cuanto al conocimiento que se tiene de ambas, ya que la CF es considerada como una de las habilidades más preponderante, por tanto, la más estudiada (Adams, 1990; Ehri et al., 2001; Sterne & Goswami, 2000). Por el contrario, la CO si bien es una habilidad reconocida, es la que cuenta con menos investigaciones (Espinoza, 2020).

En relación a la CF, esta se define como aquella habilidad que permite acceder a la estructura de la lengua oral y ser consciente de los segmentos fonológicos de las palabras (Gutiérrez & Díez, 2018), en cambio, la CO es entendida como la capacidad que permite formar, almacenar y acceder a representaciones ortográficas (Cunningham et al., 2011).

A lo largo del tiempo, se ha evidenciado que existen diversos factores que afectan la adquisición y desarrollo de las habilidades de lectura temprana. Respecto a los factores propios del individuo, los estudios han establecido que el género de los estudiantes es una variable importante en el rendimiento de la lectura (Machin & Pekkarinen, 2008). Se estipula que las niñas tienen una ventaja favorable en la lectura y los niños tienen ventajas significativas en matemática (Carrasco & Murillo, 2009). Asimismo, lo confirma la Agencia de Calidad de la Educación (2017), la cual indica la existencia de brechas de género a favor de las mujeres en lectura.

Dicho lo anterior, algunos hallazgos señalan que estas brechas de género se pueden observar desde los primeros cursos escolares. En esta línea, Contreras et al., (2020) lo confirman mediante el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo aplicado en América Latina, el cual, evaluó a los alumnos de tercero y sexto de educación básica de 16 países de la región, en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Los resultados, específicamente en Lenguaje, demuestran que la brecha en lectura se presenta a temprana edad, y que en el tercer año de educación básica existe una diferencia de 12.7 puntos porcentuales en favor de las niñas (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2006; UNESCO & Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2016).

Contrario a lo planteado, Martínez y Córdoba (2016) evidencian una escasa diferencia entre géneros asociada al rendimiento lector, en niños españoles. Asimismo, autores como Gallego et al., (2019) han determinado que, en estudiantes chilenos entre segundo y octavo año básico, no existen diferencias de rendimiento lector entre niños y niñas. Como se observa, los hallazgos en relación a las brechas de género no son consistentes, por lo que, resulta relevante ahondar en este factor para aportar en la congruencia de resultados.

En cuanto a los factores externos al estudiante y que afectan en el rendimiento lector, uno de los más determinantes es el NSE (Cervini et al., 2016; Duarte et al., 2009). Este ha sido vastamente considerado en estudios Latinoamericanos que relacionan dicho factor con el aprendizaje de la lectura (Canales, 2014; Cuadro & Balbi, 2012; Cueto et al., 2016; Dioses et al., 2010; Flórez & Arias, 2010; Hernández & Bazán, 2016; Infante, 2006; Marco & Saz, 2006; Urquijo et al., 2015). En tal aspecto, se ha demostrado que aquellos niños que crecen en ambientes más favorecidos presentan un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas que el grupo de estudiantes provenientes de sectores más vulnerables (Canales & Porta, 2016; Gómez et al., 2021; Yoshikawa et al., 2012), y que, a su vez, estos últimos, tienden a tener mayores dificultades en el desarrollo de la lectura y un desempeño lector más limitado (Molfese et al., 2003; Urquijo, 2009; Wigfield & Asher, 2002). Además, es importante señalar que el factor socioeconómico impacta decisivamente, no sólo en la lectura, sino que también en los precursores de dicha habilidad (Noble et al., 2006), por tanto, se destaca el efecto temprano del NSE en el aprendizaje de la lectura.

De acuerdo a lo anterior, se logra comprender que en los estudiantes, el NSE es un factor que influye fuertemente en el proceso de aprender a leer. En tal sentido, es relevante mencionar que gran parte de las investigaciones se han centrado en estudiar el efecto del NSE personal, en relación a su rendimiento académico general (Dietrichson et al., 2017; Xing et al., 2017), en

cambio, un menor número de estudios ha considerado el NSE de la escuela y su efecto en el aprendizaje de la lectura (Bellei, 2013; Valenzuela et al., 2008). Sin embargo, a pesar de la escasa existencia de dichas investigaciones se ha logrado constatar que este último factor se relaciona más fuertemente con el rendimiento académico de los alumnos (Agirdag, 2018; Gustafsson et al., 2016; Rjosk et al., 2014), en comparación con el NSE individual.

Dicho esto, Matute et al., (2009) señalan que el estatus socioeconómico se asocia con algunas características de las escuelas a las que asisten los niños. Asimismo, es importante tener presente que, dentro del sistema educativo de Chile las escuelas se caracterizan fuertemente por agrupar estudiantes de acuerdo a su NSE, lo que provoca un nivel importante de segregación educativa (Valenzuela, 2008; Valenzuela et al., 2010), conllevando a que los establecimientos educacionales presenten una población homogénea en cuanto a su NSE (UNESCO, 2015). En tal sentido, según González (2017) los escolares de NSE bajo y medio bajo, se encuentran centrados en establecimientos públicos, aquellos de NSE medio, se insertan dentro de colegios subvencionados y los que presentan un estatus alto, se encuentran en establecimientos particulares pagados, siendo estos últimos los que obtienen mejores puntajes en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) en comparación con sus pares de un NSE medio-bajo (MINEDUC, 2019).

En cuanto al rendimiento lector de los estudiantes chilenos, diversas evaluaciones estandarizadas, tanto internacionales como nacionales, han establecido que los escolares, pese a que han tenido un avance en los resultados, no alcanzan los puntajes promedios esperados, presentando un bajo nivel lector, el que sería aún más bajo en aquellos estudiantes que asisten a escuelas públicas (Quiero, 2012).

A nivel internacional, la evaluación PISA, que se aplica a estudiantes de 15 años, con el fin de medir sus conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], s.f), ha demostrado que, en los distintos años de evaluación, el nivel de competencias lectoras de los escolares chilenos se encuentra por debajo del promedio de los países pertenecientes a la OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

En cuanto a las pruebas nacionales, el MINEDUC durante los años 2012 y 2015, aplicó una evaluación de carácter censal a una población representativa de alumnos de segundo año básico, cuyo propósito fue dar seguimiento de manera anticipada al desarrollo de la habilidad lectora. Los resultados se encasillaron en tres niveles de aprendizaje: adecuado, elemental e insuficiente. Dicha prueba, indicó que los estudiantes se encontraban en los niveles elemental e insuficiente, siendo estos dos últimos niveles en los cuales se reúne el mayor porcentaje de estudiantes (61,8%), es decir, evidencian un rendimiento por debajo de lo esperado de acuerdo con el aprendizaje y el desarrollo de la lectura, cumpliendo de manera parcial o poco consistente, con lo exigido en el currículum nacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

A raíz de dichos resultados desfavorables, el MINEDUC aplicó nuevamente en el año 2017 el Estudio Nacional de Lectura de segundo básico, cuyo objetivo fue verificar los aprendizajes sobre esta habilidad, con el fin de tomar futuras decisiones en cuanto a la intervención educativa. Este estudio contempló dos tipos de evaluaciones: la evaluación progresiva y la evaluación formativa, obteniendo diferencias significativas entre niños y niñas, evidenciando mejores resultados en estas últimas. Dicha evaluación, también identificó diferencias en los resultados según el NSE; demostrando que a mayor NSE se ve incrementado el logro en la puntuación final de lo evaluado (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En relación a la pandemia COVID-19, según la UNESCO (2021), esta provocó carencias en el proceso lector, tanto en niños como niñas, llegando a 584 millones de estudiantes descendidos en las competencias básicas de lectura en el año 2020. Sin embargo, es importante considerar que, en Chile antes del inicio de la pandemia, los escolares de escuelas públicas ya presentaban un bajo nivel lector, como se demostró en las pruebas PISA, Evaluaciones Censales y SIMCE (Agencia de calidad de la educación, 2018; MINEDUC, 2018). Por lo que, la emergencia sanitaria generó un incremento en el retroceso en cuanto al aprendizaje de la lectura (CEM, 2021; MINEDUC, 2021). En esta línea, Marchant (2022) señala que las habilidades predictoras de la lectura se desarrollan en la Educación Parvularia, no obstante, producto de la pandemia, se produjo un retraso en el desarrollo de estas destrezas, por lo que, actualmente los estudiantes que cursan primero básico, se encuentran trabajando intensamente en dichas habilidades, provocando así, que el aprendizaje de la lectura sea un proceso más tardío.

Según lo expuesto, los estudiantes chilenos presentan habilidades de lectura descendidas y con resultados por debajo a lo esperado respecto del nivel en que fueron evaluados. Se puede pensar que este bajo rendimiento podría ser producto de una débil adquisición de las habilidades de lectura temprana, que, como ya se mencionó, son predictoras del rendimiento lector posterior.

Dicho lo anterior, es relevante considerar que, a nivel nacional son escasos los hallazgos empíricos que permitan evidenciar cómo el rendimiento lector podría estar siendo afectado en los cursos preescolares, ya sea, por el factor género del estudiante o por el NSE de la escuela (Bizama et al., 2011; Cáceres et al., 2020; Espinoza & Rosas, 2019; Espinoza, 2020; Guardía, 2003; Muñoz & Pizarro, 2004). Asimismo, de acuerdo con la UNICEF (2020), en cuanto a los efectos de la emergencia sanitaria, aún es limitada la evidencia que permita conocer el nivel de habilidades de

lectura temprana que los preescolares están desarrollando, luego de haber estado ausentes de un proceso de escolarización normal durante más de un año a raíz de la pandemia.

Por tanto, es importante indagar el nivel de adquisición de dichas habilidades en los niños que asisten a los primeros cursos escolares de escuelas públicas, dado que mantuvieron un extenso período de tiempo sin recibir educación formal de manera presencial (Banco de Desarrollo de América Latina [CAF], 2021). Es por ello que, la presente investigación tiene por objetivo determinar el nivel de las habilidades predictoras de lectura temprana: conciencia fonológica y conciencia ortográfica y la existencia de diferencias de género en niños y niñas de Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia de escuelas municipales luego de haber estado un tiempo prolongado sin educación formal a causa de la emergencia sanitaria COVID-19.

1.2 Preguntas de Investigación

¿Cuál es el nivel de las habilidades predictoras de lectura temprana: conciencia fonológica y conciencia ortográfica en niños y niñas de Segundo Nivel de Transición (NT2) de Educación Parvularia de escuelas municipales luego de haber estado un tiempo prolongado sin educación formal a causa de la emergencia sanitaria COVID-19?

1.3 Objetivo General

Determinar el nivel de las habilidades predictoras de lectura temprana: conciencia fonológica y conciencia ortográfica y la existencia de diferencias de género en niños y niñas de Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia de escuelas municipales luego de haber estado un tiempo prolongado sin educación formal a causa de la emergencia sanitaria COVID-19.

1.4 Objetivos Específicos

1. Evidenciar el nivel de conciencia fonológica que presentan los niños y niñas que asisten a Segundo Nivel de Transición de escuelas municipales.
2. Evidenciar el nivel de conciencia ortográfica que presentan los niños y niñas que asisten a Segundo Nivel de Transición de escuelas municipales.
3. Determinar diferencias de rendimiento en conciencia fonológica entre niños y niñas que asisten a Segundo Nivel de Transición de escuelas municipales.
4. Determinar diferencias de rendimiento en conciencia ortográfica entre niños y niñas que asisten a Segundo Nivel de Transición de escuelas municipales.

1.5 Hipótesis

H1. Los preescolares pertenecientes a escuelas municipales, luego de estar un tiempo prolongado sin educación formal, tienen un rendimiento bajo lo esperado en tareas de conciencia fonológica.

H2. Los preescolares pertenecientes a escuelas municipales, luego de estar un tiempo prolongado sin educación formal, tienen un rendimiento bajo lo esperado en tareas de conciencia ortográfica.

H3. Las niñas pertenecientes a escuelas municipales presentan un mejor rendimiento en conciencia fonológica que sus pares varones.

H4. Las niñas pertenecientes a escuelas municipales presentan un mejor rendimiento en conciencia ortográfica que sus pares varones.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Factores que Intervienen en la Adquisición de la Lectura

Es sabido que, para lograr un adecuado rendimiento lector es necesario desarrollar en la etapa preescolar habilidades predictoras de la lectura, las cuales serán desencadenantes para la adquisición posterior de dicha capacidad (Gutiérrez, 2018; Lizama et al., 2013). Sin embargo, existen múltiples factores que intervienen en la adquisición y desarrollo de dichas habilidades, por un lado, se encuentran los factores externos como el NSE (Cubilla et al., 2020) y, por otro lado, los factores internos como el género (Marí, 2016; Peña & Barbosa, 2014). Además, debido a la pandemia provocada por el COVID-19, existe un amplio retroceso en la adquisición de aprendizaje, incluyendo la lectura (CEM, 2021; Enríquez & Sáenz, 2021).

2.1.1 Nivel Socioeconómico

El NSE es una construcción multidimensional conformada por distintos factores al momento de ser medido (Barberá & Álvarez, 2019), entre ellos, el ingreso económico, el nivel de estudios alcanzados y la ocupación profesional de los padres (Llorente, 2014). En términos generales, Agualongo y Garcés (2020) señalan lo siguiente:

El nivel socioeconómico aborda principalmente dos componentes. Por un lado, el factor social que incluye características de la educación, ocupación de la persona, prestigio, poder político, raza e inclusive el historial de la familia y, por otro lado, se encuentra el factor económico, que está relacionado con el ingreso individual y en algunas ocasiones con el nivel económico del barrio en donde la persona vive. (p.19)

Por otra parte, diversas investigaciones han analizado la relación entre el NSE y la educación (Cruz et al., 2014), y cómo esta relación influye en el rendimiento académico de los estudiantes (León & Collahua, 2016; Lizasoain et al., 2007). En esta línea, según Okioga (2013),

un núcleo familiar que tiene ingresos económicos bajos tendrá complejidad para obtener o invertir en recursos pedagógicos como libros, juguetes didácticos, entre otros, los cuales son fundamentales para incentivar tanto a los niños como a las niñas, a aprender y desarrollar sus habilidades en el hogar.

Dicho esto, debido a la falta de recursos generados por el NSE bajo, un estudiante va a presentar mayores complicaciones en su rendimiento académico, en comparación con uno de un NSE medio-alto (Hauser et al., 2000). Específicamente en el rendimiento lector, en la actualidad existe un gran número de investigaciones que ha establecido que el NSE es un factor de riesgo en las habilidades de lenguaje, alfabetización, adquisición y desarrollo de la lectura (Canales, 2021; Fonseca et al., 2014; Rugerio & Guevara, 2015; Urquijo et al., 2015), pues, se demuestra que aquellos niños que pertenecen a un bajo NSE incrementan su vocabulario de una forma más tardía, a diferencia de aquellos que pertenecen a un ambiente económico más favorecido (Balbi et al., 2020; Brito, 2018).

En esta línea, McDowell et al., (2007) demostraron que tanto los niños como las niñas de un NSE bajo, obtienen resultados desfavorables en CF y vocabulario, en comparación con aquellos y aquellas que tienen un NSE más alto. Otros investigadores han señalado que estudiantes de 2°, 4° y 6° básico, mantienen una diferencia significativa según el grupo socioeconómico entre establecimientos de distinta dependencia, por ejemplo, en la prueba para 6° básico, se arrojó diferencias de hasta 53 puntos en Lenguaje (Pagani, 2015). Las diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes, recién evidenciadas, se podrían explicar por la segregación que se genera en los establecimientos educacionales (Ortiz, 2015; Villalobos et al., 2020), ya que estos tienden a estar conformados por una población escolar homogénea conforme a su NSE (Raczynski et al., 2013), en otras palabras, se centralizan en grupos de estudiantes con características

económicas similares. Por lo que, los estudiantes que pertenecen a un NSE bajo se agruparán en escuelas municipales, los escolares que pertenecen a un NSE medio se agruparán en establecimientos particulares-subvencionados y aquellos alumnos que pertenecen a un NSE alto se agruparán en establecimientos particulares pagados. De acuerdo a lo planteado, en Chile existe una alta segregación educativa que ha aumentado progresivamente durante los últimos años (Valenzuela et al., 2015), acercándose de forma considerable a la hiper-segregación (Santos & Elacqua, 2016). De forma que, si bien el NSE individual afecta el aprendizaje, el NSE de la escuela tiene un efecto aún más potente en el rendimiento académico (Perry & McConney, 2010).

Bien se sabe que uno de los principales factores asociados a los logros de los estudiantes es el NSE individual (Castaño et al., 2017; Enríquez et al., 2013; Roksa & Kinsley, 2018), sin embargo, algunos autores han establecido que el NSE de la escuela ejerce un efecto más potente en las diferencias de rendimiento académico, que el NSE individual (Agirdag, 2018; Gustafsson et al., 2016; Rjosk et al., 2014). Según la Revista de Educación [REVEDUC] (2015), entre los factores externos que más explican estos resultados, está el NSE, pues, a medida que éste aumenta, crece el resultado de los establecimientos.

Específicamente, en relación a la lectura mediante los resultados de la evaluación PISA realizada en el año 2018, se ha establecido que un factor importante relacionado con las competencias lectoras es el NSE del establecimiento, ya que los directores de colegios públicos perciben falta de materiales y de personal en comparación con sus pares de establecimientos privados, lo que provee ciertas barreras que dificultan el proceso lector de los escolares (Agencia de calidad de educación, 2019). Para el caso de Chile, el NSE de la escuela es medido a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que posee cada establecimiento educativo (Departamentos de planificación y estudios Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2015).

Como ha quedado claro, el NSE tiene un efecto negativo en aquellos estudiantes con bajos recursos, sin embargo, algunas investigaciones han señalado que este efecto se puede contrarrestar si en la sala de clases los docentes utilizaran estrategias e intervenciones sistemáticas, de modo que, a lo largo del tiempo, aquellos alumnos disminuyan sus dificultades en la adquisición de los aprendizajes (Guardia, 2016), especialmente si estas estrategias de intervención se inician desde los primeros años de escolaridad (González et al., 2011).

Si bien es cierto, el sistema escolar chileno en los últimos resultados obtenidos en la prueba PISA y SIMCE, han demostrado un aumento en la calidad de la educación y una disminución en las brechas de rendimiento, sigue existiendo una diferencia importante entre los estudiantes de acuerdo a su NSE (MINEDUC, 2019; Quiero, 2012), así como también según su género.

2.1.2 Género

El género, se puede definir como aquella manifestación externa de los rasgos culturales, que permiten identificar a una persona como masculina o femenina en base a los patrones considerados propios por una determinada sociedad (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2018; Siles & Delgado, 2014). Por otra parte, conforme a la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018), se estipula que el género trata sobre conceptos sociales respecto de cómo se comportan, cómo funcionan, y qué atributos y acciones son propios tanto para los hombres como para las mujeres. En tal sentido, el género es un elemento constitutivo de diferentes tipos de relaciones, creando así, relaciones sociales, de poder, históricas y socioculturales entre ambos sexos, e inclusive, en otras identidades y orientaciones sexuales (MINEDUC, 2017).

Dicho esto, a lo largo de la historia distintos autores han confirmado la existencia de ciertas habilidades que destacan más en un género que en otro (Arias, 2016). Sistemáticamente, a lo largo

de los años, se ha establecido que los hombres tienen mejor rendimiento en matemáticas y las mujeres en lenguaje, aun así, las investigaciones realizadas son discordantes, puesto que algunos hallazgos establecen que el género es un factor influyente en el rendimiento académico y en otros, se menciona lo contrario (Taberero & Costa, 2012).

Según lo expuesto, de acuerdo con el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), que evalúa a estudiantes de 4° básico, las niñas obtienen una pequeña ventaja de rendimiento en lectura, en comparación con los varones y dicha ventaja correspondió a 20 puntos en el año 2001 (Mullis et al., 2003). Asimismo, la Agencia de Calidad de la Educación (2017) evidencia que en los resultados de la prueba PISA 2015, Chile presenta una ventaja de 12 puntos para las mujeres en la prueba de comprensión lectora, mientras que en la OCDE el promedio es de 27 puntos. De esta manera, mientras que en la mayoría de los países no se presenta diferencia de rendimiento entre hombres y mujeres, en dicha evaluación, Chile sería el país de la OCDE con la ventaja más pequeña a favor de las mujeres. Los resultados anteriores, son similares a los obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales como el SIMCE año 2014, en donde se evidenció una ventaja que varió de 8 a 13 puntos en las niñas por sobre los niños en las pruebas de lenguaje de 2°, 4°, 6° y 8° básico, y de 13 puntos en 2° medio (Sepúlveda & Manquepillán, 2017).

Contrario a lo señalado, algunos hallazgos han demostrado que la composición de género de los estudiantes no es un factor primordial para el rendimiento lector (Villalobos et al., 2016). Rivadeneira (2010) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue comparar el desempeño lector en 110 escolares (55 niños y 55 niñas) de sexto básico. Los resultados evidenciaron que no existe diferencia de género en el rendimiento de lectura. De igual forma, Ma (2008) demuestra que, al menos en países como Estados Unidos y Rusia, tampoco existen diferencias en este factor, y en

cuanto se han observado, estas tienden a ser mínimas (Grant & Behrman, 2010; McGraw et al., 2006; Robinson & Lubienski, 2011).

Como se da cuenta, los hallazgos en relación con el género y su efecto en las diferencias de lectura entre niños y niñas no son congruentes. De igual manera, es importante destacar que la mayoría de estas investigaciones se han resuelto considerando niños y niñas de enseñanza básica y media, de modo que, la evidencia existente en preescolares es escasa. Es por ello, que la presente investigación es de gran relevancia, pues evidenciará si existen diferencias de género en niños y niñas que cursan NT2 de escuelas municipales.

2.1.3 Coronavirus

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2021), la pandemia generada por el COVID-19 se ha convertido en uno de los desafíos más grandes que ha tenido que enfrentar la sociedad durante los últimos años. Dicho esto, a mediados de mayo del año 2020, con la intención de detener la propagación del virus, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, suspendieron sus clases presenciales en la escuela, obligando al cierre de estas y afectando aproximadamente al 85% de la población estudiantil a nivel mundial (CEPAL & Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO], 2020).

Durante el transcurso del COVID-19, muchos establecimientos educativos optaron por la modalidad de clases a distancia, es decir, clases online (Galván, 2021), pues se proponía que dicha modalidad, permitiría que el aprendizaje de los estudiantes no se viese interrumpido ni afectado por el cierre de las escuelas (Cea et al., 2020; García, 2021; Kuhfeld et al., 2020). Pese a que la

opción parecía apropiada, se constató que en muchos casos no fueron efectivas, pues, la medida se vio influida negativamente por temas de recursos, dejando ver que gran parte de los alumnos contaban con un acceso escaso o nulo a internet (CEM, 2021; Masonbrink & Hurley, 2020; Rieble-Aubourg & Viteri, 2020).

En esta línea, otro efecto no menor del cierre de las escuelas es que los docentes no lograron mantener un contacto adecuado y sistemático con sus estudiantes (Lieberman, 2020), lo que provocó una pérdida de los aprendizajes académicos, en algunos casos hasta en una quinta parte del aprendizaje de un año escolar normal (Engzell & Verhagen, 2020). Específicamente en el aprendizaje de la lectura, según la UNESCO (2021) más de 100 millones de niños y niñas a nivel mundial, se encuentran bajo el nivel de las competencias mínimas de lectura debido a las consecuencias de la contingencia sanitaria. De igual manera, Canales et al., (2022) señala que la gran mayoría de los directores considera que, a nivel general, los niveles de lectura y lenguaje de los estudiantes están altamente deficientes desde el año 2019.

En relación con lo expuesto, si bien se conoce de manera parcial los efectos de la pandemia en el aprendizaje de los estudiantes, la evidencia de cómo esta crisis sanitaria repercutió en la adquisición de la lectura, especialmente en los preescolares, es escasa, pues, en cuanto a lo investigativo se le da menor énfasis a dicho nivel (Douglas, 2020).

Considerando que, en Chile el cierre de los establecimientos educativos afectó a más de 4,8 millones de estudiantes desde Educación Parvularia hasta Educación Superior (Eyzaguirre et al., 2020) resulta de suma importancia indagar en los efectos que provocó el cierre prolongado de las escuelas en el desarrollo de las habilidades de lectura temprana, considerando que independiente del NSE y género, todos los escolares disminuyeron su rendimiento lector post-

pandemia (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2021), por ende, se vuelve especialmente relevante indagar en aquellos estudiantes que asisten a escuelas municipales.

2.2 Lectura

Como se evidenció anteriormente, tanto el NSE como el género, afectan el aprendizaje de la lectura (Andrés et al., 2010a; Andrés et al., 2010b; Fuentes de Frutos & Renobell, 2020). Esta, según Fons (2004) se entiende como la capacidad de comprender lo que se lee. Es por ello, que se considera la competencia lectora como una de las habilidades más importantes, debido a su preeminencia, ya que, lograr un adecuado nivel de lectura permitirá al sujeto insertarse de manera autónoma y efectiva en la sociedad (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016; Gabrieli & Norton, 2012). A la vez, la lectura es vital para el desarrollo de todas las áreas y es materia de conocimiento en las distintas etapas educativas en las cuales se desenvuelven las personas (Dris, 2011; Saldaña & Fajardo, 2020). De este modo, se revela como un indicador determinante en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales, que tienen lugar a lo largo de la vida de los individuos (Jiménez & Rubio, 2010).

2.2.1 Habilidades Predictoras de la Lectura

El proceso de adquisición de la lectura comienza tempranamente (De la Calle et al., 2019; Farry-Thorn, 2019; Rohde, 2015), por medio, de distintas habilidades que potencian su aprendizaje, conocidas como habilidades predictoras de la lectura (Pascual, 2017). Estas últimas, permiten que el individuo logre leer con fluidez y decodifique sin dificultad (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Cabe señalar que, las habilidades de lectura temprana que se han establecido como fuertes predictores del desarrollo lector posterior son la CF (Coloma et al., 2015), la VN (National Center for Family Literacy, National Early Literacy Panel, & National Institute for Literacy, 2008; Thomson & Hogan, 2010), la CO (Castles & Coltheart, 2004; Cunningham et al., 2001; Román et al., 2009; Walker & Hauerwas, 2006), el CNL y CSL (Burt, 2006; Schaars et al., 2017 & Huang et al., 2014).

En base a la alfabetización emergente, se establece que la CF es un procesamiento fonológico explícito, ya que requiere que la persona reflexione sobre los sonidos de las palabras y los manipule (Defior & Serrano, 2011). En cuanto a la VN, hace referencia a la capacidad de nombrar estímulos familiares de manera rápida, tales como, objetos colores, letras y números (López et al., 2013). Conforme a la CO, esta implica que el estudiante deba enfrentarse no solo a saberes ortográficos, sino que, también, deberá conocer y desarrollar sus procesos mentales de una manera consciente, es decir, tendrá que aprender ortografía y deberá hacerlo en un proceso de interacción social (García, 2005). En relación al CNL y CSL, son habilidades que llevan al principio alfabético o descubrimiento de las reglas de correspondencia entre caracteres escritos y sonidos de la lengua, siendo un hito importante para el aprendizaje de la lectura convencional (Flórez et al., 2009).

Sin perjuicio de lo anterior, en la presente investigación se abordará y profundizará, en dos de las habilidades predictoras mencionadas, la CF y la CO, debido a la importancia que tienen en la adquisición lectora (Figuroa et al., 2013; Gutiérrez & Díez, 2018) y a la vez, la diferencia que existe entre ambas al momento de su adquisición, pues, por un lado, la CF es una habilidad que requiere ser enseñada y entrenada de manera sistemática, ya que, no se adquiere de forma innata (Escobar & Vizconde, 2017), y por otro lado, la CO no necesariamente requiere de tal

entrenamiento, porque su adquisición depende en cierta forma de los estímulos alfabetizadores a los que el niño se encuentra expuesto, por ejemplo, libros, revistas y cuentos (Reyes, 2013).

2.2.2 Conciencia Fonológica

Según Caldas et al., (2020) la CF, se considera como: “la capacidad que tiene un individuo para tomar conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado, es decir, comprender que las palabras están conformadas por sonidos y que éstos son unidades que se pueden dividir en fonemas y sílabas” (p.36).

De igual manera, Defior y Serrano (2011) consideran que esta habilidad implica identificar, combinar o segmentar las palabras, sílabas y los fonemas, y que además, en ella intervienen: la conciencia silábica (habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras), conciencia intrasilábica (habilidad para segmentar y manipular las rimas de las sílabas) y la conciencia fonémica (habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas, es decir, los fonemas).

Respecto de esta habilidad, González y Panchana (2022) demostraron que niños y niñas de 5 años, obtienen habilidades en la lectura y escritura, gracias a la CF, ya que es por medio de este predictor, que los estudiantes aprenden a identificar, comprender y segmentar los sonidos de los fonemas, sílabas y palabras, haciendo uso del lenguaje oral, para luego representarlas gráficamente. Por otro lado, diversas investigaciones, han demostrado que el desarrollo de este importante predictor de la lectura se puede ver afectado e influenciado por diversos factores, tales como, el NSE (Aravena, 2014; Canales; 2021; McDowell et al., 2007) y el género (Arboleda et al., 2021; Lundberg et al., 2010).

En cuanto al NSE, algunos hallazgos proponen que tanto los niños como las niñas con bajo NSE, son quienes experimentan mayores dificultades en el desarrollo de la CF (Espinoza & Rosas, 2019; Mol & Bus, 2011). En esta línea, un estudio chileno cuyo objetivo fue diseñar y validar un plan de intervención de la CF, considerando a 43 preescolares y 42 alumnos de primer año básico, ambos grupos pertenecientes a escuelas vulnerables, demostró que los escolares obtuvieron una baja puntuación en las tareas de CF, evidenciando con ello, que la capacidad de segmentación silábica se encuentra descendida en el nivel preescolar. En tanto, el nivel de primer año básico, se encontraba descendido en la segmentación de frases en palabras y de palabras en sílabas (Bizama et al., 2011).

Como se ha mencionado, otro factor a estimar es el género de los estudiantes. La evidencia, indica que existen diferencias significativas en relación al desarrollo fonológico entre ambos géneros, en edades de cinco a siete años, debido a que las niñas tienden a demostrar un desarrollo superior (Dodd et al., 2003). Dichas disimilitudes, también se han observado, aunque en menor medida, en un estudio realizado por Jiménez (2018), el que fue llevado a cabo con niños peruanos de 5 años que cursan kínder. Los resultados de este estudio determinaron que hay diferencias favorables hacia las niñas, quienes lograron mejores puntuaciones en CF que sus pares varones.

Así también, Arboleda et al., (2021) realizó un estudio cuya muestra consideró a 54 estudiantes de Educación Inicial con desarrollo típico del lenguaje y cuyo objetivo fue analizar el desarrollo que tenían en CF, con el fin de detectar posibles problemas y dificultades en la adquisición de la lectura. Los resultados de esta investigación respaldan que las niñas obtienen una diferencia favorable en el desarrollo fonológico en comparación con los varones. Como se puede observar, la evidencia apunta, a que los niños muestran un mayor riesgo de bajo rendimiento en

CF, en comparación con las niñas, lo que les dificultará adquirir de manera competente el proceso de la lectura (Burman, et al., 2008; Chipere, 2014; Moura, et al., 2009).

Por otra parte, en relación a las diferencias entre género y el NSE en el desarrollo de la CF, según Sanabria et al., (2019) las brechas de rendimiento, entre niños y niñas, en tareas de CF es independiente de su NSE, así lo constata un estudio resuelto con 200 estudiantes de entre 4 y 6 años de edad que asistían a escuelas públicas y privadas en Perú. Los hallazgos de este estudio arrojaron que las niñas (independientes del colegio al que asistían) obtuvieron resultados superiores a los niños, clasificándose en un nivel satisfactorio y sobresaliente, en cambio, sus pares varones, clasificaron en un nivel regular e insuficiente.

Por el contrario, existen investigaciones que indican que no hay diferencias de género en el desarrollo de la CF, quedando en evidencia en un estudio realizado por Arenas y Orrego (2016) el que tuvo por objetivo evaluar la CF en niños chilenos que cursan segundo básico. Para ello participaron 14 estudiantes. Respecto del género, su distribución contó equitativamente con 7 niños y 7 niñas. Para evaluar la CF, se utilizó la Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica (PECFO). De acuerdo con los resultados, estos afirman que no existieron diferencias relevantes entre ambos géneros. Asimismo, Fernández (2018) en una investigación realizada en España, pretendió verificar el impacto de un programa de intervención de autoría propia llamado LESIFO, con el fin de potenciar el desarrollo de la CF en sus subáreas. Esto se realizó en una muestra de 20 niños y 23 niñas, de edades entre los 4 y 6 años. Dicha intervención, tuvo efectos positivos tanto en niños como en niñas, siendo la variable género, un factor no significativo de la CF.

En base a lo evidenciado, se observa que existe una discrepancia respecto a si el NSE y el género influyen en el rendimiento de la CF. Por lo tanto, la presente investigación pretende aportar a la convergencia de los resultados existentes en niños y niñas que cursan NT2.

2.2.3 Conciencia Ortográfica

Otra de las habilidades de lectura temprana que se ha establecido como un predictor importante del aprendizaje de la lectura es la CO (Conrad & Deacon, 2016). En cuanto a esta, Stanovich (2000) señala que corresponde a “la habilidad para percibir patrones visuales ortográficos específicos que permite identificar palabras individuales en su forma escrita” (p.4).

De igual modo, se establece una diferencia entre el CO en sentido amplio y en sentido estricto. De acuerdo a la CO, en sentido amplio, se refiere al aprendizaje de las correspondencias entre letras y sonidos individuales y al dominio del sistema de correspondencias que permite la recodificación precisa y rápida de las palabras escritas durante la lectura, además, de la codificación sonido-letra que da lugar a las escrituras fonológicas. Respecto a la CO en el sentido estricto, estaría conformada por el conocimiento de los patrones ortográficos que conforman el sistema de escritura convencional (Borzzone et al., 2001). A pesar de la escasa investigación que existe de este predictor de la lectura, ha quedado demostrado que esta habilidad tiene un gran impacto en la lectura posterior (Badian, 2001), pues la CO contribuye de manera única al desarrollo de la lectura y la ortografía (Castles & Coltheart, 2004; Cunningham et al., 2001; Román et al., 2009; Walker & Hauerwas, 2006).

En base a lo expuesto, el estudio de Deacon (2011) llevado a cabo en Canadá, con una muestra de 202 participantes de 1° y 3° básico, de 7 escuelas rurales y que tuvo por objetivo investigar las contribuciones independientes del procesamiento ortográfico en la lectura temprana de palabras, indicó que el procesamiento ortográfico tiene una contribución en la lectura tanto de palabras como de no palabras. Igualmente, un estudio realizado por Conrad et al., (2013) el cual, evaluó a 41 niños y niñas, entre 7 y 9 años y que tuvo la finalidad de proporcionar evidencia de cómo la CO colabora en el éxito de la lectura y ortografía, indicó que dicha habilidad, favorece

tanto a la lectura como a la ortografía. Así también, se evidenció que el conocimiento de patrones de letras recurrentes proporciona expectativas y restricciones sobre cómo se puede leer cualquier palabra escrita y como se puede deletrear cualquier palabra pronunciada, lo que le brinda al niño una ventaja para poder desarrollar la lectura de palabras a primera vista. En palabras simples, el estudio demostró que la CO apoya la adquisición de habilidades de ortografía y de lectura.

En relación con la CO y el género de los estudiantes, los hallazgos establecen que no se encuentra una relación directa, ya que, no se expresan diferencias relevantes entre hombres y mujeres. Asimismo, se demuestra que la CO es la habilidad donde hay un menor desarrollo en todos los estudiantes, independiente de su género, por lo que, se puede suponer que es una habilidad de lectura temprana que no se incentiva dentro del periodo de aprendizaje de la lectura (Espinoza, 2020).

En definitiva, debido a la escasa investigación que se tiene de la CO y de cómo esta influye en la adquisición de la lectura, es que la presente investigación contribuirá en evidenciar cuál es el nivel que tienen los estudiantes de NT2 en el rendimiento de tareas asociadas a la CO.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Enfoque y Diseño de Investigación

La presente investigación se sustenta por un paradigma positivista con enfoque cuantitativo. Este tipo de estudio responde al objetivo de esta investigación, teniendo en cuenta que la finalidad es conocer el nivel de las habilidades predictoras de lectura temprana, por medio de lo empírico, procedimientos rigurosos y el uso de técnicas de recolección de datos estadísticos (Ricoy, 2006).

Según lo mencionado, este enfoque permite transmitir una visión de la realidad, con datos tangibles, rigurosos y fidedignos, lo que es conveniente cuando existe un cuerpo teórico previo y capaz de definir los conceptos a analizar de forma concreta y mensurable. Asimismo, es importante señalar que el conocimiento debe ser objetivo y generado a partir de un proceso deductivo, guiándose a la vez, por la numeración y el análisis estadístico inferencial, lo cual permite probar las hipótesis previamente formuladas y considerar al sujeto como objeto de investigación (Azuero, 2018; Hernández et al., 2014; Monje, 2011).

En relación con lo anterior, esta investigación corresponde a un diseño de estudio exploratorio, dado que, este tipo de diseño se encarga de examinar un tema escasamente indagado, además de realizar formulación de hipótesis de acuerdo al tema (Zafra, 2006). De igual manera, posibilita la oportunidad de realizar futuras investigaciones en base a la presente (Arias, 2006).

3.2 Aspectos Éticos de la Investigación

La presente investigación cuenta en primer lugar, con la autorización de cada uno de los directores de las escuelas participantes, en segundo lugar, se obtuvo un consentimiento y asentimiento informado para padres y estudiantes. Cabe destacar, que los datos son anónimos y se

usarán sólo para fines investigativos, por ende, a los participantes se les asignó un código alfanumérico para poder identificarlos.

3.3 Muestra

Para este estudio, se consideraron 4 establecimientos públicos pertenecientes al Servicio Local de Educación Andalíen Sur. Los participantes son 58 (44.8% niñas y 55.1% niños) que asisten a Segundo Nivel de Transición (NT2). La distribución de los estudiantes de acuerdo a su género se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Estudiantes por género	
	Niñas	Niños
Total	26	32
Total	58	

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Procedimientos

En primer lugar, se contactó al Servicio Local de Educación con el objetivo de obtener la autorización para acceder a los colegios. Seguido esto, se contactó a los colegios quienes voluntariamente decidieron participar. En tercer lugar, se hizo entrega de un consentimiento y asentimiento informado a los padres y estudiantes respectivamente. La evaluación se aplicó a los alumnos, durante el mes de marzo del año 2022, de manera presencial e individual en sus respectivos establecimientos educativos. El formato de la aplicación fue en formato de papel y lápiz. De acuerdo al nivel lector que presentaron los participantes, la evaluación tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

3.5 Instrumentos

El instrumento utilizado en esta investigación fue la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) de Villalón, Bedregal y Figueroa (2016). Dicha prueba, mide el nivel de Conciencia Fonológica (CF), Conciencia de lo Impreso (CI), Conocimiento del Alfabeto (CA), además, de lectura y escritura, contando con un cuadernillo para el estudiante. Es importante mencionar que para el objetivo de esta investigación se utilizaron los subtest de CF y CI, esta última para evaluar CO.

Las tareas de CF comprenden sintetizar fonemas, rimas, aislar fonema inicial y segmentación de fonemas. De acuerdo, con la sintetización de fonemas, el niño tendrá que segmentar una palabra en fonemas y luego, deberá marcar el objeto nombrado. Respecto a la tarea de rimas, el estudiante debe identificar la palabra que no rima, entre las tres presentadas. El evaluador nombra, en forma natural, los dibujos de cada fila y pide al niño que marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos. Referente al aislamiento del fonema inicial, el estudiante debe identificar la palabra diferente entre las tres presentadas. El evaluador nombra, de manera natural, todos los objetos de cada línea y pide al niño que marque el objeto que empieza con un sonido diferente a los otros dos. Por último, conforme a la segmentación de fonemas, el evaluador emitirá una palabra y el alumno tendrá que realizar una línea por cada unidad fonémica de dicha palabra.

En cuanto al subtest de CO, el cual cuenta con 10 ítems, el evaluador da las instrucciones y a la vez, muestra al estudiante el ítem correspondiente, por ejemplo: “Mira lo que está en este cuadro y marca la palabra”. Es importante que en cada ítem se vuelva a repetir las instrucciones, para que luego el estudiante marque la opción que estime conveniente, según lo establecido en el enunciado. Cabe destacar que, el cuadro muestra cuatro opciones diferentes, entre ellos, números, letras, signos y palabras sueltas.

En el subtest de lectura, el estudiante debe marcar la palabra correspondiente a la imagen mostrada, por ejemplo: Este es el dibujo de una PALA, por lo tanto, tienes que buscar la palabra que dice PALA. De modo que, cuando el estudiante la encuentre, debe marcarla. Asimismo, si el niño está inseguro, se incentiva a que responda. Es importante, asegurar que el niño haya entendido las instrucciones de la tarea a ejecutar, ofreciendo ayuda para desarrollar el ejemplo dado. Si el estudiante requiere apoyo para identificar el dibujo se le debe indicar la alternativa, verificando que marque la correcta, para que luego pueda hacerlo por sí solo.

Finalmente, se asigna 1 punto por cada respuesta correcta y luego se realiza la sumatoria obteniendo así el puntaje final. De modo que, en CF el puntaje máximo es de 20 puntos, en CO el puntaje máximo es de 10 puntos y en la tarea de lectura el puntaje máximo es de 12 puntos. Por tanto, la evaluación contempla un total de 42 puntos.

Capítulo IV: Resultados de la Investigación

4.1 Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para todas las variables en estudio (Tabla 2). Como se observa en la Tabla 2, la desviación estándar de los factores género de los estudiantes, conciencia fonológica, conciencia de lo impreso y rendimiento global en lectura se encuentra dentro de un rango apropiado, con distribución normal de valores absolutos. El análisis descriptivo sugiere que el rendimiento en las tareas de conciencia de lo impreso es más bajo comparado con conciencia fonológica. Los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro de lo esperado.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	Estadísticos						
	Rango	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Género	1	1	2	1.45	.50	.020	-2.0
C_F	18	1	19	7.26	.70	1.19	2.29
C_I	11	1	12	4.19	.78	1.06	.63
R_G	26	2	28	11.45	.40	1.26	1.99

Fuente: Elaboración propia

En relación a determinar el nivel de lectura de los estudiantes, independiente de su género, los resultados de las pruebas aplicadas establecen que el puntaje promedio obtenido por todos los niños evaluados fue de 13.52 puntos. Esto significa que los escolares se encuentran por debajo del promedio esperado. Sólo un 12% alcanza un rendimiento por sobre el promedio y un 1.7% de los

evaluados alcanzó el puntaje total. Es decir, un solo estudiante tiene adquirido el proceso de lectura.

Luego, para evaluar si el rendimiento lector de los estudiantes varía en función de su género se realizó un ANOVA (Tabla 3). Este análisis se utiliza cuando existe una única variable independiente y se quiere determinar si esta tiene un efecto medible en la variable dependiente. Para este caso, se consideró como variable independiente el género de los estudiantes y como variables dependientes las tareas de lectura de conciencia fonológica y conciencia de lo impreso.

Tabla 3. Diferencias de género en rendimiento lector

Casos	Suma de cuadrados	df	Medias de cuadrados	F	p
Género	60.879	1	60.879	1.358	0.249
Residuales	2509.603	5	44.814		
		6			

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados por tarea, estos establecen que no hay diferencias entre niños y niñas en conciencia fonológica ($F(1,56) = 0.341, p = .056$) (Tabla 4) como tampoco las hay en conciencia de lo impreso ($F(1,55) = 0.341 p = .21$) (Tabla 5), es decir, el rendimiento lector entre niños y niñas no se ven afectado significativamente por el género de los estudiantes.

Tabla 4. Diferencias de género en conciencia fonológica

Casos	Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	p
Género	4.085	1	4.085	0.341	0.562
Residuales	670.760	5	11.978		
		6			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Diferencias de género en conciencia de lo impreso

Casos	Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	p
Género	12.106	1	12.106	1.556	0.218
Residuales	427.929	5	7.781		
		5			

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, con el objetivo de explorar las diferencias de rendimiento entre las tareas de lectura, se realizaron pruebas *t* con corrección Bonferroni. El resultado mostró diferencias de rendimiento significativas entre las tareas de conciencia fonológica y conciencia de lo impreso, siendo los resultados favorables a conciencia fonológica (Tabla 6).

Tabla 6. Diferencias de rendimiento entre conciencia fonológica y de lo impreso

			t	df	p
C_F	-	C_I	5.877	56	< .001

Fuente: Elaboración propia

Nota. Student's t-test.

Descriptivos

	N	Media	DS	SE
C_F	58	7.052	3.441	0.452
C_I	57	4.439	2.803	0.371

Fuente: Elaboración propia

Capítulo V: Discusión

5.1 Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo determinar el nivel de las habilidades predictoras de lectura temprana, CF y CO, y a su vez, las diferencias de rendimiento que se producen en cuanto al género, entre niños y niñas de Segundo Nivel de Transición (NT2) de Educación Parvularia de escuelas municipales.

Los hallazgos resultantes en este estudio resultan de gran relevancia, ya que permiten, por una parte, la convergencia de resultados en cuanto al género de los alumnos y por otra, aportan al escaso conocimiento existente relacionado con la conciencia ortográfica. Así también, la investigación permite determinar el nivel de lectura de las habilidades predictoras CF y CO que poseen los niños luego de haber estado un periodo de tiempo prolongado sin asistir de manera regular a clases debido a la pandemia, que como se mencionó en párrafos anteriores, los hallazgos en cuanto a la relación entre los factores mencionados son menores. De acuerdo con esto último, en lo que respecta a la CO, como se ha revelado en el transcurso de la investigación, esta habilidad cuenta con estudios que son limitados. Además, dichos estudios, son elaborados principalmente a nivel internacional, por tanto, existe un desconocimiento respecto al impacto que esta tendría a nivel nacional.

En relación con los resultados obtenidos en el factor género, se observa que no existen diferencias de rendimiento en las habilidades evaluadas entre niños y niñas. Estos hallazgos están en línea con investigaciones previas, las que han evidenciado que el género de los estudiantes no es un factor determinante para el rendimiento lector (Rivadeneira, 2010, Villalobos et al., 2016). Es necesario destacar, que los resultados mencionados consideran una población escolar mayor, es decir, enseñanza básica, dado que, no se encontraron estudios previos que considerarían al alumnado preescolar. No obstante, contrario a lo planteado, otras investigaciones han establecido

que sí existen diferencias entre niños y niñas, siendo estas favorables a las niñas (Fernández & Mora, 2017; Machin & Pekkarinen (2008), sin embargo, dichos hallazgos fueron realizados en niños de 4° básico, 8° básico y II medio. Por tanto, al parecer las diferencias de género surgirían conforme los estudiantes avanzan en edades, es decir, en cursos superiores en los cuáles serían más conscientes de los sesgos de género.

Uno de los predictores de las habilidades lectoras que pueden explicar dichos resultados de similitud en rendimiento de CF y CO sin diferencias, estaría sustentado en la teoría que explica que el desempeño académico de los estudiantes se encuentra motivado por las expectativas de los docentes (Hernández, 2010). Teniendo en cuenta que las diferencias de género se generan mayormente en las escuelas, se hace esencial considerar factores como: las creencias del profesor, sus formas de enseñanza y sobre todo sus expectativas al momento de enseñar, dado que, estas impactarán positiva o negativamente en el desempeño de aprendizaje de los niños y niñas (Basto, 2017; Serrano & Ochoa, 2021). Considerando lo anterior, es que los resultados expuestos en la investigación se podrían explicar por el hecho de que los estudiantes pertenecientes a la etapa preescolar, al no haber asistido a clases presenciales en años previos, no tuvieron exposición al factor profesor, por tanto, la teoría de las expectativas docentes no influyó, ya sea en mayor o menor medida en el desempeño de los estudiantes en función del género.

Teniendo en cuenta lo mencionado, es relevante considerar que, debido a la pandemia, el ambiente común de estudio de los estudiantes fue su hogar, siendo guiados en su aprendizaje principalmente por sus padres o cuidadores. Es así, como encontramos que otra posible causa de los resultados similares en género, pudo haberse encontrado en la teoría de la afectividad, la cual indica que el ambiente rodeado de factores positivos o significativos, como las figuras paternas,

representan un mejor desarrollo en los resultados académicos (Espinel et al., 2016; Scagliotti & Palacios, 2013).

En segundo lugar, en cuánto a los resultados obtenidos por los estudiantes en las tareas de CF y CO, se observó que independiente del género los alumnos logran un rendimiento más alto en CF. En este sentido, son escasos los hallazgos anteriores que hayan considerado ambas variables, por tanto, para discutir este punto es que se han considerado algunos hallazgos previos relacionados con cada una de las habilidades mencionadas. Los hallazgos de la presente investigación pueden ser explicados debido a que la CF está asociada a la instrucción, es decir, no es adquirida de manera natural, sino que, es incentivada (Lorences, 2021). Además, esta habilidad es considerada como el mejor predictor del aprendizaje de la lectura (Suárez et al., 2013), por ende, es aquella que más se trabaja en las escuelas (González et al., 2015). Asimismo, desde el punto de vista evolutivo, la CF se desarrolla a partir desde los 3 hasta los 8 años (Gutiérrez et al., 2020), es por esto, que la CF está presente desde los primeros niveles de educación preescolar, ya que dicho predictor se encuentra inserto en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2020) de modo que, las educadoras deben abordar y promover el desarrollo de la CF en los niños y niñas.

En relación a la CO, una posible explicación de los resultados anteriores es mencionada por Díaz y Cabeza (2012), quienes manifiestan que los niños y niñas crean el proceso ortográfico mediante la interacción con los textos escritos, creando supuestos que les permiten apropiarse de la lectura progresivamente. Lo anterior, permite inferir que los niños posiblemente en sus establecimientos educacionales no están teniendo acceso a lo impreso, mediante libros, textos, o etiquetas variadas. Esto puede ser explicado por el factor NSE de la escuela a la que asisten los niños, por ende, se deduce que pueden carecer de un entorno letrado, perjudicando así, el proceso

de adquisición de dicha habilidad (Orella & Melo, 2013). Por otra parte, el ambiente en el que se mantuvieron los estudiantes la mayoría del tiempo fue su hogar, reflejándose el NSE individual. De modo que, se puede suponer que las familias priorizaron otros tipos de gastos, no invirtiendo en recursos pedagógicos (Okioga, 2013).

En consecuencia, los niños y niñas no pudieron fomentar dicha habilidad desde casa, para que la CO pueda ser desarrollada, los preescolares deben estar continuamente expuestos a las palabras impresas (Luo et al., 2018).

De igual manera, complementando la explicación anterior, se puede suponer que los establecimientos educacionales no están dando la debida importancia al desarrollo de la CO. Esto se puede deber a que las Bases Curriculares de Educación Parvularia, no otorgan el énfasis correspondiente (MINEDUC, 2020), respecto de una habilidad que, según Badián (2001) tiene un gran impacto en la lectura posterior.

Finalmente, de acuerdo con la investigación realizada, por un lado, se demuestra que los niños y niñas pertenecientes a escuelas públicas presentan un bajo rendimiento en tareas de lectura temprana. Sin embargo, alcanzan mejores resultados en tareas de conciencia fonológica, en comparación a las tareas de conciencia ortográfica, pese a esto, ambos resultados son bajo lo esperado.

En cuanto al género, se demuestra en las dos habilidades predictoras evaluadas, que las niñas no tienen un mejor rendimiento ante sus pares varones, por lo que, se concluye que el género no es un factor determinante en el rendimiento lector, por lo menos en los primeros años de escolaridad. Por tanto, se puede inferir que el factor NSE de la escuela en conjunto con la pandemia, son dos factores determinantes en los resultados de aprendizaje, pese a ello, se hace

necesario poder contar con establecimientos de distintas dependencias lo que permitiría comparar el efecto NSE de la escuela.

5.2 Conclusiones

Luego de los resultados obtenidos en la presente investigación, se concluye que, el género de los estudiantes no afecta el rendimiento de las habilidades predictoras de lectura CF y CO de los niños y niñas que asisten a NT2 en escuelas municipales. Asimismo, se arroja que estos presentan un bajo rendimiento en las tareas de habilidades de lectura mencionadas. Pese a lo anterior, independientemente del género, los niños y niñas obtienen un mejor rendimiento en CF. Por consiguiente, se infiere que posiblemente debido al factor NSE, los niños y niñas pertenecientes a escuelas municipales carecen o tienen nulo acceso a material impreso, ya sea en el establecimiento educacional o en sus hogares. Finalmente, la falta de atención específica en la CO en los diseños curriculares ha dado como resultado que es una habilidad que requiere mayor tiempo de trabajo en niños y niñas de NT2 que asisten a escuelas municipales.

5.3 Proyecciones

Luego de los resultados obtenidos en la presente investigación, las proyecciones obtenidas son las siguientes:

1. Formular investigaciones de tipo longitudinal que se centren en el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura en edades tempranas.
2. Realizar investigaciones orientadas a la indagación de posibles factores determinantes en la adquisición de las habilidades predictoras de lectura en etapa preescolar.
3. Considerar aquellas habilidades de lectura que son menos estudiadas como la CO.
4. Complementar la investigación con alguna encuesta dirigida a los estudiantes, con motivo de indagar respecto de otras teorías del aprendizaje, las que permitan conocer las expectativas de estos frente a la lectura.

5.4 Limitaciones

Luego de los resultados obtenidos en la presente investigación, las limitaciones obtenidas son las siguientes:

1. El límite respecto a la cantidad utilizada para la muestra, pues, esta puede ser inferior a la esperada, por tanto, los resultados y conclusiones no pueden ser generalizados.
2. Dentro de la muestra no se incorporaron establecimientos de otras dependencias educativas con el fin de generar una comparación entre estas.
3. El límite de tiempo de una tesis de pregrado no permitió realizar una investigación de tipo longitudinal, es decir, evaluar y monitorear el aprendizaje de los y las estudiantes que cursan NT2 de escuelas municipales en marzo, julio y diciembre.

Referencias

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA, MIT Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudio: Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e indicadores de desarrollo personal y social*. Documento de trabajo para la comunidad escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4508>

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Informe resultados educativos Docentes y Directivos 2015*. http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2015/basica/Docentes_y_Directivos/IRE_BASICA_2015_RBD-1549.pdf

Agencia de Calidad de Educación. (2017). *Informe de Resultados PISA 2015 Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_DE_RESULTADOS_PISA_2015.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Resultados PISA 2015*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de Resultados Estudio Nacional de Lectura 2° básico 2017*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018: Chile lidera resultados en América Latina en Lectura, pero sigue bajo el promedio OCDE*.
<https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/pisa-2018-chile-lidera-resultados-en-america-latina-en-lectura-pero-sigue-bajo-el-promedio-ocde/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018: Entrega de Resultados Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/9286/PISA2018-Resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 264–276.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550838>
- Agualongo, D., & Garcés, A. (2020). El nivel socioeconómico como factor de influencia en temas de salud y educación. *Revista Vínculos*, 5(2), 19–27.
<https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v5i2.1639>
- Andrés, M., Canet-Juric, L., Richard 's, M., Introzzi, I., & Urquijo, S. (2010a). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades prelectoras. *Psicología Escolar y Educacional*, 14(1), 139-148.
<https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100015>
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., & García-Sedeño, M. (2010b). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño

lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129–140.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>

Anthony, J., & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological science* 14, 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>

Aravena, T. (2014). Conciencia fonológica en escolares de primero básico. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 13, 40–49.
<https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/32102>

Arboleda, R., Merino, M., Carvajal, V., & Requena, M. (2021). Desarrollo de la conciencia fonológica en niños de cuatro a cinco años: edad, género y nivel socioeconómico. *Revista Cognosis*, 6(3), 139-154. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.3147>

Arenas, M., & Orrego, P. (2016). *Estudio Comparativo de la Conciencia Fonológica Entre Escolares de Segundo Básico que Asisten al Colegio Monolingüe de la Santísima Trinidad y al Colegio Bilingüe Almondale del Valle, de la Ciudad de Concepción*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Desarrollo]. Repositorio institucional UDD.
<https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/1304/Documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Editorial Episteme, 6ta. Edición. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

- Arias, Ó. (2016). *Brecha de género en matemáticas: El sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile)*. [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/139157>
- Azuero, A. (2018). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, IV(8), 110-127. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Badian, N. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51, 177-202. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0010-5>
- Balbi, A., Von-Hagen, A., Ruiz, C., & Cuadro, A. (2020). Precursores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhé*, 29(1), 1-15. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282020000100110&script=sci_arttext&tlng=pt
- Basto, R. (2017). La función docente y el rendimiento académico: Una aportación al estado del conocimiento. *Universidad autónoma de Tlaxcala*. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2030.pdf>
- Barberá, J., & Álvarez, I. (2019). Factores socioeconómicos y competencia lectora. Estudio comparativo entre dos contextos educativos diferenciados. *Atenas* 1(45), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478058273001/html/>

- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX, 1*, 325-345.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>
- Beltrán, L., Fuentealba, P., Salazar, K., Toledo, M., Vera, C., & Zuñiga, P. (2006). Modelo de Proceso Evaluativo para la Educación Parvularia del segundo ciclo, en el Ámbito de Comunicación y sus Núcleos de Aprendizaje Lenguaje Verbal y Artístico.
https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/21906/a44369_Beltran_L_Modelo_del_proceso_evolutivo_2006.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Beltrán, J., López, C., & Rodríguez, E. (2011). Precursores tempranos de la lectura.
https://www.researchgate.net/publication/257985887_Precursores_tempranos_de_la_lectura
- Bertello, P., & Paredes, S. (2021). Currículum y pandemia. Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos. *Revista de Temas Sociales Kairos*, (15 48).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231187>
- Bizama M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*, 23, 81–103.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.23.04>
- Borzone, M., & Diuk, B.(2001). Del conocimiento fonológico al conocimiento ortográfico. Alcance y limitaciones de la perspectiva “fonocéntrica” en el procesamiento de

palabras escritas. *Lenguas Modernas*, 28, 7-28.
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45413>

Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006a). Predictibilidad del rendimiento en lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n1/v38n1a01.pdf>

Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006b). Diferencias en la previsibilidad de la lectura entre primero y cuarto grado. *Psykhe*, 15(1), 3-11.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Brito, C. (2018). Inicio tardío del lenguaje: Revisión teórica de la conceptualización a los aspectos generales para la evaluación e intervención. *Revista. EOS Perú*, 6(2), 53-62. <https://revistaeos.net.pe/index.php/revistadigitaleos/article/view/26/10>

Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, gender and engagement. Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.291>

Burt, J. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading?. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 400-417
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00315.x>.

- Burman, D., Bitan, T., & Booth, J. (2008). Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-62.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El Aprendizaje de la Lectura y Escritura en los Primeros Años de Escolaridad: Experiencias Exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 212-222.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>
- Cáceres, F., Pomés, M., & Granada, M. (2020). Vocabulario receptivo en niños de preescolar: lectura de cuentos y niveles económicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 749-770.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14065614010/14065614010.pdf>
- CAF [Banco de Desarrollo de América Latina]. (2021). Educación en pandemia: ¿un año perdido para América Latina.
<https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/03/educacion-en-pandemia-un-ano-perdido-para-america-latina/>
- Caldas, J., Ccallo, E., Marcacuzco, J., & Pineda, L. (2020). *Conciencia Fonológica y la Comprensión Lectora en el Área de Comunicación en los Niños del Nivel Inicial*. [Tesis de bachillerato, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico]. Repositorio IPNM.
<http://209.45.111.196/bitstream/20.500.12905/1859/1/INVESTIGACION%20Caldas%20Ccallo%20Marcacuzco%20Pineda.pdf>

- Camacho, A. (2021). Educación remota en tiempos de pandemia del COVID-19: nuevas experiencias y desafíos. *Online Brazilian Journal of Nurs.* 19(4). <http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/mux3f>
- Canales, A., Claro, S., Cortés, F., Kuzmanic, D., Undurraga, E., & Valenzuela, J. (2022). Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional. https://www.covideducacion.cl/files/ugd/493531_37004083d55b44a8ab5f83a905c2d596.pdf
- Canales, R. (2014). Asociación entre factores neuropsicológicos, procesos cognitivos y niveles de lectura en niños de diferente nivel socioeconómico del Callao. *Revista de Investigación En Psicología*, 16(2), 89. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i2.6548>
- Canales, Y. (2021). Vista de Efecto de variables socioambientales sobre habilidades de conciencia fonológica en nivel inicial. *Revistas UNCU*. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/5178/3915>
- Canales, Y., & Porta, M. E. (2016). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades pre-lectoras en escuelas urbano y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 177-203. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23925>
- Capilla, M. (2015). La Conciencia Fonológica. *REDALYC*, 1(1), 110-120. ISSN: 2603-9443. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661394010>

- Carrasco, M., & Murillo, J. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004106>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Castaño, F., Del Río, M., & Fajardo, F., & León, B. & Maestre, M. (2017). “Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares”. *Educación XXI* 20(1), 209-232.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70648172010>
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77–111.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Cea, F., García, R., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R., & Vidal, W. (2020). Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro. *CIPER*.
<https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- CEM [Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile]. (2013). *Equidad en los aprendizajes escolares en Chile en la última década*.

https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N17_Equidad_Aprendizajes.pdf

CEM [Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile]. (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile.

https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

CEM [Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile]. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19.

Evidencias 52. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe], OREALC/UNESCO [Oficina Regional de Educación para América Latina & el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

CEPAL [Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe] & OPS [Organización Panamericana de la Salud]. (2021). *Informe COVID-19 - CEPAL/OPS - La prolongación de la crisis sanitaria y su impacto en la salud, la economía y el desarrollo social - World*. RELIEF.

<https://reliefweb.int/report/world/informe-covid-19-cepalops-la-prolongacion-de-la-crisis-sanitaria-y-su-impacto-en-la>

- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2016). Las determinaciones socioeconómicas sobre la distribución de los aprendizajes escolares. Los datos del TERCE. Reice: *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(4), 61-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5662850>
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en matemática y lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 99–116. <https://doi.org/10.35362/rie680206>
- Cevallos, G., Cedeño, E., Sánchez, V., Maca, K., & Ramos, Y. (2021). Educación en tiempos del COVID-19, perspectiva desde la socioformación. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2558>
- Chipere, N. (2014). Sex differences in phonological awareness and reading ability. *Language Awareness*, 23(3), 275-289. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2013.774007>
- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Coloma, C., Silva, M., Palma, S., & Holtheuer, C. (2015). Reading Comprehension in Children With Specific Language Impairment: An Exploratory Study of Linguistic and Decoding Skills. *Psyche*, 24(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.763>

- Clemente, M., y Domínguez, A. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Ed. Pirámide. Madrid.
- Contreras, S., Olavarría, J., Celedón, R., & Molina, R. (2020). Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile. *Perfiles educativos*, 42(170), <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59013>
- Conrad, N., Harris, N., & Williams, J. (2013). Diferencias individuales en el desarrollo de la lectoescritura de los niños: la contribución del conocimiento ortográfico. *Lea el Auto*, 26, 1223-1239. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9415-2>
- Conrad, N., & Deacon, S. (2016). Children's Orthographic Knowledge and Their Word Reading Skill: Testing Bidirectional Relations. *Scientific Studies of Reading*, 20(4), 339-347. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1183128>
- Cruz, Z., Medina, J., Vásquez, J., Espinosa, E., & Antonio, A. (2014). Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira. https://www.ecorfan.org/handbooks/Ciencias%20Administrativas%20y%20Sociales%20T_V/articulo_3.pdf
- Cuadro, A., & Balbi, A. (2012). Las diferencias socioeconómicas y la lectura: claves para analizar los resultados de las evaluaciones PISA. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 57-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542720006>

- Cubilla, D., Aguilar, M., Romero E., & Quezada, M. (2020). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Panamerican Journal of Neuropsychology* 15(1).
<https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/449/520>
- Cueto, S., León, J., & Muñoz, I. (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en lectura en PISA: análisis para el Perú. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(3), 5-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5536818>
- Cunningham, A., Perry, K., & Stanovich, K. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing*, 14(5/6), 549-568.
<https://doi.org/10.1023/a:1011100226798>
- Cunningham, E., Nathan, G., & Schmidt, K. (2011). Orthographic Processing in Models of Word Recognition In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E. Birr Moke, y P.P. Afflerbach, (Eds.) *Handbook of Reading research*, IV, 259-285.
<https://doi.org/10.4324/9780203840412.CH12>
- Cuttance, P., & Thompson, J. (2008). *LITERATURE REVIEW OF BOYS EDUCATION*.
https://www.wgtn.ac.nz/education/pdf/whakapiki/boys_ed_lit_rev_nz.pdf
- Deacon, S., Benere, J., & Castles, A. (2012). Chicken or egg? Untangling the relationship between orthographic processing skill and reading accuracy. *Cognition*, 122(1), 110–117. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.09.003>

- Deacon, S. (2011). Sounds, letters and meanings: the independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading*, 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01496.x>
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- De la Calle, A., Guzmán, F., & García, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Álvarez, C., Pequeña, C., & Santibáñez, R. (2005). Comparación de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista II PSI. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Marcos*. 8,1, 51-58. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4232>
- Departamento de Planificación y Estudios & JUNAEB [Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas]. (2015). Construcción de índice de vulnerabilidad social para niños y niñas de Educación Parvularia pertenecientes a Establecimientos Subvencionados y de las instituciones JUNJI E INTEGRA en Chile. https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/InformeFinalV1_IndiceVulnerabilidd-1.pdf

- Díaz, M., & Manjón, A. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia infantil*, 22, 91-114. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9056/Fases%20y%20evoluci%C3%B3n%20de%20la%20conciencia%20ortogr%C3%A1fica%20infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dietrichson, J., Bog, M., Filges, T., & Klint, A. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M., & Alcántara, M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. *Revista de Investigación En Psicología*, 13(1), 13-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3734>
- Dixon, M., Stuart, M., & Masterson, J. (2002). The relationship between phonological awareness and the development of orthographic representations. *Reading and Writing*, 15, 295-316. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015200617447>
- Dodd, B., Holm, A., Hua, Z., & Crosbie, S. (2003). Phonological development: a normative study of British English-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(8), 617-643. <http://dx.doi.org/10.1080/0269920031000111348>

- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 101-218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Domínguez, I., Ruíz, M., Rodríguez, L., & Torres, Y. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>
- Douglas, R. (2020). *El Dínamo: Los problemas que podría desencadenar la pandemia en la educación parvularia*. Acción Educar. <https://accioneducar.cl/el-dinamo-los-problemas-que-podria-desencadenar-la-pandemia-en-la-educacion-parvularia/>
- Driscoll, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_2.pdf
- Duarte, J., Bos, M., & Moreno, M. (2009). Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina. Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13560/inequidad-en-los-aprendizajes-escolares-en-america-latina-analisis-multinivel-del>
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghub, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the

- National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <http://www.jstor.org/stable/748111>
- Engzell, F., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). The collateral damage to children's education during lockdown. <https://cepr.org/voxeu/columns/collateral-damage-childrens-education-during-lockdown>
- Enríquez, A., & Sáenz, C. (2021). "Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA". *Estudios y perspectivas CEPAL*, 3-103. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46802/1/S2100201_es.pdf
- Enríquez, C., Segura, A., & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Revista Investigaciones Andina*, 15(26). <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239026287004.pdf>
- Escobar, M., & Vizconde, M. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo*. [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10031>
- Espinel, O., Samacá, G., & Cristancho, J. (2016). Afectividad y rendimiento académico en el área de lenguaje. *Educación y Ciencia*, 199-223.
- Espinoza, A. (2019). Brechas de género en el aprendizaje de la lectura en Simce. *El mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2019/05/22/brech-has-de-genero-en-el-aprendizaje-de-la-lectura-en-simce/>

- 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>
- Espinoza, C. (2020). *El Rol del Nivel Socioeconómico, Género y Expectativas Docentes en la Adquisición de la Lectura en Niños con y sin Dificultades Específicas de Aprendizaje*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*.
- Farry-Thorn, M. (2019). Young Children’s Knowledge about the Role of Print in Reading. *Arts & Sciences Electronic Theses and Dissertations*.
https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds/2000/
- Fernández, M. & Mora, G. (2017) *Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía*.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052017000200004&script=sci_art_ext
- Fernández, O. (2018). *Influencia de la intervención en conciencia fonológica en educación infantil como requisito para el aprendizaje de la lectura. Un estudio piloto*. [Tesis

de magíster, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional UVA.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32869/TFM-G910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Figuerola, B, Neumann, M. & Salazar, O. (2013) Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, 26, 771–793.
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78025711006.pdf>

Flórez, R., & Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis*, 2(4), 329-343.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3516>

Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf>

Fonseca. L., Pujals. M., Lasala. E., Lagomarsino. I., Migliardo. G., Aldrev. A., Bounsanti. L. & Barrevro. J. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. <https://dx.doi.org/10.5579/rnl.2014.0151>

Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula. 1º edición.
<https://books.google.com.co/books?id=0BBxsECUuEgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- Fuentes De Frutos, S., & Renobell, V. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 99-117. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i2.2837>
- Fumagalli, J., Wilson, M., & Jaichenco, V. (2010). Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanohablantes. *Neuropsicología Latinoamericana*, 2(1), 68-77. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792010000100008
- Gabrieli, J., & Norton, E. (2012). Reading Abilities: Importance of Visual-Spatial Attention. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0960982212003284?token=8CDC0A994961C29DA43D621EC92F8E6F3A3314B90C31B9FEABBD7524E64AA11C61183B8097714B6ED032AEAA6051B0F7&originRegion=us-east-1&originCreation=20220817011919>
- Gallego, J., Figueroa S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187-208. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-187.pdf>
- Galván, I. (2021). Las clases virtuales durante la pandemia de COVID-19. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(3). <https://dx.doi.org/10.33588/fem.243.1129>

- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y post-confinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, M. (2005). *Conciencia ortográfica y motivación*. http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_803/a_10833/10833.pdf
- Gómez, F., De grandis, C., Reches, M., Cleresí, G., Gago, L., & Elgier, A. (2021). Habilidades lingüísticas tempranas en niños y niñas de entornos sociales vulnerables. Un estudio comparativo. https://www.researchgate.net/publication/354537524_Habilidades_linguisticas_tempranas_en_ninos_y_ninas_de_entornos_sociales_vulnerables_Un_estudio_comparativo
- González, J., & Panchana, T. (2022). *La Conciencia Fonológica en el Desarrollo de Habilidades de Lectoescritura de los Niños de 5 Años de Edad*. [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio institucional UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/7557/1/UPSE-TEI-2022-0070.pdf>
- González, M., Martín, I., & Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000100003
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. *Centro de Estudios Ministerio de Educación de Chile*.

https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

González, R., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *ScienceDirect Elsevier*, 43, 1-8.

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>

Grant, M., & Behrman, J. (2010). Gender Gaps in Educational Attainment in Less Developed Countries. *Population and Development Review*, 36(1), 71–89.

<http://www.jstor.org/stable/25699037>

Grupo Banco Mundial. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. *Revista Banco Mundial*, 4-54.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf>

Guardía, P. (2016). Evaluación de eficacia de una intervención preescolar para promover lenguaje y alfabetización inicial en niños de sectores deprivados socioculturalmente.

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911446.pdf>

Guardía, P. (2003). Vista de Relaciones Entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura, Desde Nivel transición Mayor a Primero Básico. *Revista Pontificia Universidad Católica*, 12(2), 63-73.

<http://revistaaissthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20439/16909>

- Gustafsson, J., Nilsen, T., & Yang, K. (2016). School characteristics moderating the relation between student socio-economic status and mathematics achievement in grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011, *Studies in Educational Evaluation*, 57, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70852/1/2018_Gutierrez_Diez_Educac
- Gutiérrez, R., De Vicente, M., & Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos. Estudios de lingüística ISSN 0718-0934*. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Hauser, R., Simmons, S., & Pager, D. (2000). High School Dropout, Race-Ethnicity, and Social Background from the 1970s to the 1990s. https://www.ssc.wisc.edu/~hauser/Trends2001_03.pdf
- Hernández, E., & Bazán, A. (2016). Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales, sobre los resultados de México en Lectura en PISA 2009. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.005>
- Hernández, M. (2010). Expectativas en el aula: El poder del profesor. *Revista Académica*, 39.

http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/1629/hern%c3%a1ndez_m_expectativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. *McGraw-Hill Education*. ISBN: 978-1-4562-2396-0. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hsuan, C., Tsai, H & Stainthorp, R. (2018). The role of phonological and orthographic awareness in learning to read among Grade 1 and 2 students in Taiwan. *Applied Psycholinguistics*, 39(1), 117-143. <https://doi.org//10.1017/S0142716417000194>
- Huang, F., Invernizzi, M. & Tortorelli, L. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *ScienceDirect Elsevier*, 29, 182-192. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.001>
- Infante, M. (2006). Las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y su relación con habilidades lingüísticas en contextos socioeconómicos diversos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7(1), 29-44. <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/48360>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. *Universidad Nacional Autónoma de México*. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Jiménez, B. (2018). *Diferencia en la Conciencia Fonológica Según Género en Niños y Niñas de Cinco Años Del Nivel Inicial en la Institución Educativa N° 1687 del Distrito de Piás, Provincia de Pataz, 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH CATÓLICA.

http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/51116/ESTRATEGIAS_DIDACTICAS_CONCIENCIA_FONOLOGICA_JIMENEZ_USQUIANO_BETTY_CLELIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jiménez, S., & Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 6, 7-20.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01

Johnson, K. (s.f). ¿Qué es la conciencia fonológica?. *Understood*.
<https://www.understood.org/es-mx/articles/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Research*, 49(8), 549–565.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X20965918>

León, J., & Collahua, Y. (2016). Capítulo 3: El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años. 110-162.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417120817/nserendimiento_JL_3_5.pdf

León, J., & Sánchez, E. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona, Editorial Graó. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 16(1), 89-91. ISSN: 2174-0550.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765483008>

- Lieberman, M. (2020). Taking attendance during coronavirus closures: Is it even worth it?. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/taking-attendance-during-coronavirus-closures-is-it-even-worth-it/2020/04>
- Lizama I., Ramírez D., Rebolledo Y., Saa D., & Sepúlveda, Y. (2013). *Precursores de lectura en un grupo de preescolares de kinder con TEL*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio UCH. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116841/284.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J., & Santiago, K. (2007). Efectos contextuales del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio diferencial del nivel socioeconómico familiar y el del centro escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(8), 1-37. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546008.pdf>
- López, C., Sánchez.P., Sutro, J., & Leal. F. (2013). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aces>
- Lorences, M. (2021). *Desarrollo de la conciencia fonológica a través de la modalidad de enseñanza virtual*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12444/1/desarrollo-conciencia-fonol%C3%B3gica.pdf>

- Llorente, C. (2014). *Factores que influyen en la dislexia*. [Tesis de grado Universidad de Valladolid]. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/07/Factores-que-influyen-en-la-dislexia.pdf>
- Luo, X., Kong, R., Liu, L. F., Wang, J., Gu, H. T., Hou, F., & Song, R. R. (2018). Development of Orthographic Awareness, Morphological Awareness and Rapid Automatized Naming of Elementary-level Students in China: A Longitudinal Analysis from Grades 1 to 4. *Current medical science*, 38(2), 336-341. <https://doi.org/10.1007/s11596-018-1884-3>
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2010). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Read Writ* 25, 305–320. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4>
- Ma, X. (2008). Within-School Gender Gaps in Reading, Mathematics, and Science Literacy. *Comparative Education Review*, 52(3), 437-460. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/588762>
- Marchant, L. (2022). ¿Es cierto que el nivel de lectura de los estudiantes escolares es peor que antes de la pandemia?. www.pauta.cl/factchecking/perro-de-caza/lectura-leer-estudiantes-educacion-pandemia-clases-presenciales-estudiantes
- Machin, S., & Pekkarinen, T. (2008). Global sex differences in test score variability. *Science*, 322(5906), 1331-1332. <https://doi.org/10.1126/science.1162573>
- Marco, M., & Saz, A. (2006). Influencia del nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento de los estudiantes de Tercero Básico y Graduados del año 2006. https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/papers/paper_nivel%20socioeconomico%20paper.pdf

- Marí, M. (2016). *Evolución de los factores implicados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños de 4 a 7 años y su relación con dos métodos de enseñanza de la lectura*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio de Objetos Digitales para la Enseñanza, la Investigación y la Cultura UV. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54453/TESIS%20M%20AA%20Isabel%20Mar%C3%AD%20Sanmill%C3%A1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marks, G. (2008). Gender difference in the effects of socioeconomic background: Recent cross-national evidence. *International Sociology*, 23(6), 845-863. <https://doi.org/10.1177%2F0268580908095912>
- Martínez, J., & Córdoba, C. (2011). Rendimiento en lectura y género: Una pequeña diferencia motivada por factores sociales. *PIRLS-TIMSS*. 2. <https://josamaga.webs.ull.es/pirls2012.pdf>
- Martínez, J., Córdoba, C. (2016). Diferencias de rendimiento en lectura entre niños y niñas en cuarto de Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 9. 94-114. https://www.researchgate.net/publication/292579168_Diferencias_de_rendimiento_en_lectura_entre_ninos_y_ninas_en_cuarto_de Primaria
- Masonbrink, A., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *American Academy of Pediatrics. Pediatrics*, 146(3), e20201440. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2020-1440>
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención

y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 257- 276.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>

Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 343–352.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.119>

McGraw, R., Lubienski, S., & Strutchens, M. (2006). A Closer Look at Gender in NAEP Mathematics Achievement and Affect Data: Intersections with Achievement, Race/Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Journal for Research in Mathematics Education*. 37(2).
https://www.researchgate.net/publication/234631920_A_Closer_Look_at_Gender_in_NAEP_Mathematics_Achievement_and_Affect_Data_Intersections_with_Achievement_RaceEthnicity_and_Socioeconomic_Status

McDowell, K., Lonigan, C., & Goldstein, H. (2007). Relations Among Socioeconomic Status, Age, and Predictors of Phonological Awareness. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*. 50. 1079-92.
[http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/075\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2007/075))

MINEDUC [Ministerio de Educación Chile]. (2015). *Evaluación SIMCE 2014: Más información, más calidad*. *Revista de Educación [REVEDUC]*
<http://www.revistadeeducacion.cl/evaluacion-simce-2014-mas-informacion-mas-calidad/>

- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile]. (2017). Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018. Unidad de equidad de género. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile]. (2018). Resultados Simce revelan pocos avances en la última década y grandes desafíos en Educación básica y media. <https://www.mineduc.cl/resultados-simce-revelan-pocos-avances-en-la-ultima-decada-y-grandes-desafios-en-educacion-basica-y-media/>
- MINEDUC [Ministerio de Educación]. (2019). Resultados Simce 2018: “Esfuerzo, altas expectativas de los estudiantes y asistencia a clases mejoran el aprendizaje” <https://www.mineduc.cl/resultados-simce-2018/>
- MINEDUC [Ministerio de Educación]. (2020). Programa Pedagógico Primer y Segundo Nivel de transición. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Programa-Pedagogico-NT1-y-NT2.pdf>
- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile]. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. Evidencias 52. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf
- Mol, S., & Bus A. (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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021890>
- Molfese, V., Modglin, A., & Molfese, D. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age

measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59-67.
<https://doi.org/10.1177%2F00222194030360010701>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad surcolombiana facultad de ciencias sociales y humanas. Programa de comunicación social y periodismo. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Moreno, D. (2015). *Desarrollo de la habilidad de la conciencia fonológica a través de la propuesta jugando con las palabras, para niños y niñas de 4 años de la I.E.I. n°191 del distrito de ATE, UGEL 06*. [Tesis de licenciado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/6554/Desarrollo_MorenoRojas_Doris.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. Recuperado 2022, de <https://core.ac.uk/download/pdf/322512807.pdf>

Moura, S., Cielo, A., & Mezzomo, L. (2009). Conciência fonêmica em meninos e meninas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(2), 205-211.

Mullis, I., Martin, M., González, E., & Kennedy, A. (2003): PIRLS 2001: International Report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 35 countries. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Foy, P. (2007): PIRLS 2006: International Report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries. https://timss.bc.edu/pdf/pirls2006_international_report.pdf Muñoz

- Muñoz, M., & Pizarro, R. (2004). Automaticidad Inicial en la Lectura: Análisis Factorial Exploratorio y Discriminante en Pre-Kínder y Kínder, Quilpué. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad de Concepción*.
<http://www2.udec.cl/catedraunesco/19Munoz&Pizarro.pdf>
- National Center for Family Literacy, National Early Literacy Panel, & National Institute for Literacy (U.S.). (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy (U,S.).
<http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Noble, K., Farah, M., & McCandliss, B. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21(3), 349–368. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.01.007>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico]. (2016). Resultados Clave Pisa 2015. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico]. (2016), *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarlos a tener éxito*, PISA, publicación de la OCDE, París.
<https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico]. (s.f). El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve. Recuperado 2022, de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OEA [Organización de los Estados Americanos]. (2008). *Relatoría sobre los derechos de las personas LGBTI*. <https://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/mandato/precisiones.asp>

- Okioga, C. (2013). The impact of students' socio-economic background on academic performance in universities, a case of students in Kisii University College'. *American International Journal of Social Science*, 2(2), 38-46.
http://www.aijssnet.com/journals/Vol_2_No_2_March_2013/5.pdf
- OMS [Organización Mundial de la Salud]. (2018). Género y Salud.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender#:~:text=Definiciones,personas%20con%20identidades%20no%20binarias.>
- ONU [Organización de las Naciones Unidas]. (2021). *COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en 2021*. Noticias ONU.
<https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142>
- Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la educación*, (42), 93-122
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652015000100004
- Orellana, P., & Melo, C. (2013). Ambientes letrados y estrategias didácticas en educación pre escolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 113-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.ALED>
- Ortiz, M. (2017). La importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor. *Revista Glosa*, 5(9).
<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d7ded6d2a73e5fb52addb/1529708015031/Ens+3+Miriam+Ortiz.pdf>

- Pagani, G. (2015). Resultados del SIMCE mantienen la brecha socioeconómica. Newsletter USS. <https://www.uss.cl/newsletter-uss/2015/05/20/479/>
- Pascual, B. (2017). *Predictores de Éxito Lector. Un Estudio de Caso en Educación Infantil*. [Tesis para doctorado, Universidad de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148875/Pascual%20Rossello_Barbara_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peña, F., & Barbosa, F. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. REDALYC. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>
- Perry, L., & McConney, A. (2010). Composición socioeconómica de la escuela y los resultados de los estudiantes en Australia: Implicaciones para la política educativa. *Revista australiana de educación*, 54(1), 72–85. https://www.researchgate.net/publication/254580989_School_Socio-Economic_Composition_and_Student_Outcomes_in_Australia_Implications_for_Educational_Policy
- PISA [Programme for International Student Assessment]. (2006). PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2425/mono--1024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ponce, T., Bellei, C., & Vielma, C. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19. <https://www.uchile.cl/documentos/primer->

[informe-de-resultados-encuesta-experiencias-educativas-en-casa-de-ninas-y-ninos-durante-la-pandemia-pdf-598-kb_172051_0_0454.pdf](#)

Quiero, M. (2012). *Análisis de los resultados de la prueba PISA de lectura - el caso chileno*. [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico UCH. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112128>

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (sep) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micropolítica escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024008.pdf>

Ramírez, C., & Castro, D. (2013). La lectura en la primera infancia. *Dialnet*, (20), 7-21 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031483>

Restrepo, G., & Calvachi-Galvis, L. (2021). Neuroeducación y aprendizaje de la lectura. Del laboratorio al salón de clase. JONED. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 15-21. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.31658>

Reyes, E. (2013). *Lectura de leyendas: Un recurso para que el alumno mejore su ortografía*. [Tesis de licenciado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/30070.pdf>

Ricoy, C (2006). *Revista do Centro de Educação*. Contribución sobre los paradigmas de investigación. 31(1), pp.11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Rieble-Aubourg, S., & Viteri, A (2020). “COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?”, Nota CIMA, N° 20, Washington, D.C., Banco

Interamericano de Desarrollo (BID) <https://publications.iadb.org/es/nota-cima-20-covid-19-estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea>

- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*. ScienceDirect: *ElSevier*, 32, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Rivadeneira, L. (2009). *La comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria según género y tipo de institución Educativa*. [Tesis no publicada para optar el título de Magister en Psicopedagogía Infantil. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú].
- Robinson, J., & Lubienski, S. (2011). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268–302. <https://doi.org/10.3102/0002831210372249>
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2018). The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. *Research in Higher Education*, 1-22. https://www.researchgate.net/publication/326085042_The_Role_of_Family_Support_in_Facilitating_Academic_Success_of_Low-Income_Students
- Roman, A., Kirby, J., Parilla, R., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6, and 8.

ScienceDirect: *ElSevier*, 102(1), 96-113.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004>

Román, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33-59.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

Romero, M. (2004). El aprendizaje de la lectoescritura. *Fe y alegría*, 7-59.
<http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/2284-el-aprendizaje-de-la>

Ruguerio, J. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Revista de Estudios sobre Lectura*, (13),25-42.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>

Saldaña, D., & Fajardo, I. (2020). Lectura en Educación Inicial y Preparatoria: Conocer para proponer.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1499>

Sanabria, F., Colina, F., & Albites, J. (2019). La conciencia fonológica: Análisis en niños de educación inicial de instituciones peruanas según su estructura familiar. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 216-242.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.265>

Santiago, Á., Castillo, M., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, (26), 27-38.
<https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>

- Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *REVISTA CEPAL, 119*, 134-148. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/40396/RVE119_Santos.pdf
- Sastre, L., Celis, N., Roa De La Torre, J., & Luengas C. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores, 20*(2), 175–190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Scagliotti, J. & Palacios, C. (2013). Socioafectividad en dos contextos de desarrollo: Familia y escuela. En A. Céspedes & G. Silva (Ed.). *Las emociones van a la escuela, el corazón también aprende*, 74- 100.
- Schaars, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Predicting the integrated development of word reading and spelling in the early primary grades. *ScienceDirect: El Sevier, 59*, 127-140 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608017301681>
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta, 88*, 53-72.
- Sepúlveda, M., Lopez, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, M., & Contreras, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje, Vol 7 (N° 7)*. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81523/0082011301283_2.pdf?sequence=1

- Sepúlveda, M., & Manquepillan, M. (2017). *Brechas de género en el sistema único de admisión a la educación superior*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DctoTrabajo2-Genero.pdf>
- Serrano, D. & Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, vol. 45, p. 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/440/44066178006/html/>
- Siegel, L., Share, D., & Geva, E. (1995). Evidence for Superior Orthographic Skills in Dyslexics. *Psychological Science*, 6(4), 250–254. <http://www.jstor.org/stable/40063026>
- Siles, C., & Delgado, G. (2014). Teoría de Género: ¿De qué estamos hablando? 5 claves para el debate. 2-14. <https://www.ieschile.cl/claves/teoria.pdf>
- Spelke, E. (2005). Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science: A Critical. *Review American Psychologist*, 60(9), 950-958. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.60.9.950>
- Stanovich, K. (2000). Progress in understanding reading reading: Scientific foundations and new frontiers. Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Sterne, A., & Goswami, U. (2000) “Phonological awareness of syllables, rhymes, and phonemes in deaf children”. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. 41(5). DOI:[10.1111/1469-7610.00648](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00648)
- Suárez, P., García, M., & Cuetos, F. (2013). Predictors of reading and writing in spanish. *Journal for the study of education and development*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

- Tabernerero, C., & Costa, S. (2012). Rendimiento Académico y Autoconcepto en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria Según el Género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245124456006>
- Thomson, J., & Hogan, T. (2010). Introduction: Advances in Early Detection of Reading Risk. *Hammill Institute on Disability*, 43(4) 291-293.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022219410366831>
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
https://www.researchgate.net/publication/44841035_Factores_asociados_al_logro_cognitivo_de_los_estudiantes_de_America_Latina_y_el_Caribe
- UCE [Unidad de currículum y evaluación]. (2020). Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial. Ministerio de educación.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209363_recurso_pdf.pdf
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación]. (2021). Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación.
<https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación]. (2016), *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532_spa

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación] & LLECE [Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación]. (2006). *SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación] & OREALC [Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe]. (2016) Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Santiago de Chile.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para los Niños]. (2020). EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19.
<https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>

UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para los Niños]. (2022). Experiencias de Familias con niños matriculados en Educación Parvularia en Chile durante la pandemia.
<https://www.unicef.org/chile/informes/experiencias-familias-con-ninos-matriculados-en-educacion-parvularia-durante-la-pandemia>

Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura: diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9, 19-34.
<https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/53.pdf>

Urquijo, S., García, A., & Fernández, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos *Avances en Psicología Latinoamericana*,

33(2), 303-318 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/799/79938616009.pdf>

Valenzuela, J. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia*, 47-71, Universidad de Chile.

Valenzuela, J., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2008). Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. *FONIDE - Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17943/E07-0044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valenzuela, J., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile.
https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile

Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2015). ¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo (S. Martinić & G. Elacqua ed.). UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile

Villalón, M., Bedregal, P., & Figueroa, V. (2016). *Alfabetización inicial : claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida : incluye la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)*. (2a. ed. actualizada). Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Villalobos, C., Ramírez, P., Infante, I., & Wyman, I. (2020). Composición del alumnado en escuelas chilenas: un análisis multidimensional sobre la diversidad del sistema escolar. <https://www.scielo.br/j/es/a/DkJmVkFFY83kRngNzHWQXKJ/?lang=es>
- Villalobos, C., Wyman, I., Schiele, B., & Godoy, F. (2016). Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar?. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 379-394. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200022>
- Walker, J., & Hauerwas, L. (2006). Development of phonological, morphological, and orthographic knowledge in young spellers: The case of inflected verbs. *Reading and Writing*, 19(7), 819–843. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9006-1>
- Wang, L., Liu, D., Chung, K., & Yang, H. (2017). Development of lexical tone awareness in Chinese children with and without dyslexia. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 203–214. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.02.002>
- Watson, P., Rubie-Davies, C., Meissel, K., Peterson, E., Flint, A., Garrett, L., & McDonald, L. (2016). Gendered Teacher Expectations of Mathematics Achievement in New Zealand: Contributing to a Kink at the Base of the STEM Pipeline. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 8(1), 83-103. https://www.researchgate.net/publication/301291844_Gendered_Teacher_Expectations_of_Mathematics_Achievement_in_New_Zealand_Contributing_to_a_Kink_at_the_Base_of_the_STEM_Pipeline

- Wigfield, A., & Asher, S. (2002). Social and motivational influences on reading. En P. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research*, 423-452. https://www.researchgate.net/publication/49176254_Social_and_motivational_influences_on_reading
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2
- Yoshikawa, H., Aber, J., & Beardslee, W. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, 67(4), 272–284. <https://doi.org/10.1037/a0028015>
- Xing, T., Wang, Y., & Ruggerio, A. (2017). “Childhood Adversity and Children’s Academic Functioning: Roles of parenting stress and neighborhood support”. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2742-2752. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0775-8>
- Zafra, O. (2006). *Revista Científica General José María Córdova*. Tipos de investigación. 4(4), 13-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476259067004.pdf>
- Zeas, P. (2021). Importancia y beneficios para la lectura. *IPAC Enseñando para la vida*. <https://ipac.edu.ec/importancia-y-beneficios-de-la-lectura>



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	M. Loreto Muñoz Abrines
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	HABILIDADES PREDICTORAS DE LECTURA TEMPRANA: CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CONCIENCIA ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN QUE ASISTEN A ESCUELAS MUNICIPALES
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Karina S. Fuentes Toloza Roxana E. Fredes Vásquez Tays M. Pérez Bustamante Nicole A. Reyes Osorio Javiera L. Sanhueza Carrera Viviana A. Torres Bastías
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROFESOR GUÍA	Dra. Carmen A. Espinoza Barriga

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	7.0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0



5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	7.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
Promedio	6.7

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.0
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	1.75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1.4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	1.4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.7	1.675
E. De los aspectos formales	10%	6.8	0,68
Nota promedio final			6.9

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Es un seminario que aborda una temática de alto impacto y que se desarrolla en nivel educativo (Educación Parvularia) y en un contexto (municipal) que requiere de mucha investigación con el fin de aportar a mejorar la calidad de los aprendizajes de niños y niñas y que contribuya a equiparar la cancha en beneficio de ellos. Considerando lo anterior, felicito a las estudiantes por las decisiones tomadas al respecto.

En cuanto al trabajo de investigación en sí mismo destaco la exhaustiva, pertinente y actualizada revisión de literatura que les permitió construir el problema (apartado A) y el marco teórico (Apartado B). De la misma forma, destaco la construcción del diseño metodológico (Apartado C), el que desde una mirada cuantitativa y por medio de la utilización



de instrumentos estandarizados ofrece un panorama de dos importantes habilidades lingüísticas predictoras de lectura, con equidad de género.

Respecto al apartado D, sugiero revisar en el documento impreso entregado, el lenguaje utilizado en ocasiones para referirse a las habilidades predictoras de la lectura (págs. 49, 50 53 y 54), ya que se genera confusión al referirse a "nivel de lectura", "rendimiento lector", "rendimiento de lectura", "adquisición de lectura" (todo referido a educación parvularia), lo que se aleja del foco en este nivel que son las habilidades predictoras de lectura y que es el foco de la investigación.

Sugiero revisar la conclusión 4, ya que es algo que no pueden afirmar desde la investigación porque no fue objeto de revisión más allá de lo que desde la literatura se puede concluir.

Respecto al apartado E, sugiero revisar también el documento impreso entregado para subsanar algunos aspectos de redacción y ortografía antes de entregar su versión final.

La discusión está bien trabajada, lo que permite darles soporte y sentido a las conclusiones.

En síntesis, más allá de las observaciones realizadas las que tienen como objetivo ayudar a mejorar la versión entregada considero que es una muy buena investigación.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 26 de noviembre de 2022



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Ricardo Castro Cáceres
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	HABILIDADES PREDICTORAS DE LECTURA TEMPRANA: CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CONCIENCIA ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN QUE ASISTEN A ESCUELAS MUNICIPALES
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Karina S. Fuentes Toloza Roxana E. Fredes Vásquez Tays M. Pérez Bustamante Nicole A. Reyes Osorio Javiera L. Sanhueza Carrera Viviana A. Torres Bastías
CARRERA	Pedagogía en Educación Diferencial
PROFESOR GUÍA	Carmen A. Espinoza Barriga

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
Promedio	6,5

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,8
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,8
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,8
Promedio	6,8

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,8
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,8
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,8
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,8
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,8
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,8
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,8
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,8
Promedio	6,8



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6,5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,5
Promedio	6,3

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,8
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,8
3. Correcto uso de ortografía.	6,8
4. Coherencia en la redacción.	6,8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,8
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,8
Promedio	6,8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,5	1,625
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,8	1,36
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,8	1,36
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,3	1,575
E. De los aspectos formales	10%	6,8	0,68
Nota promedio final			6,6

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario evaluado sigue las disposiciones formales y presenta coherencia interna con rigor científico a nivel de pregrado.
 En términos generales se aprecia una inconsistencia respecto a la consideración en la introducción y problematización del efecto de la pandemia y el nivel socio económico, sin embargo, estos elementos no se consideran el los objetivos e hipótesis poniendo el foco en las diferencias de género respecto a la conciencia fonológica y ortográfica. Por tanto, se sugiere revisar para mantener coherencia en la propuesta general del trabajo
 Respecto al planteamiento del problema me parece adecuado, con antecedentes suficientes.
 El marco teórico es diverso y los objetivos se ajustan a la problemática y tipo de investigación.
 La metodología y diseño de investigación se ajusta al problema de investigación.
 La discusión de resultados podría dialogar de mejor manera con los aspectos teóricos desarrollados en el capítulo correspondiente.
 Las conclusiones se presentan de forma adecuada en relación a los hallazgos encontrados, sin embargo, se sugiere desarrollar los puntos. o redactar el contenido en párrafos.
 Finalmente, estamos frente a un trabajo bien logrado, se han incorporado algunas notas u observaciones al escrito.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 28-11-22