

Diferencias de género en el rendimiento lector de preescolares que asisten a escuelas vulnerables

Gender Differences in Early Reading Performance of Preschoolers Attending Vulnerable Schools

Diferenças de gênero no desempenho em leitura entre pré-escolares que frequentam escolas vulneráveis

 Carmen A. Barriga¹

 Felipe Sepúlveda²

¹ Universidad San Sebastián; Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje, MiNSoL

² Universidad Católica de la Santísima Concepción; Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje, MiNSoL

Recibido: 20/07/2023

Aceptado: 05/12/2023

Autor de correspondencia:

Carmen A. Barriga
carmen.espinosa@uss.cl

Cómo citar:

Barriga, C. A., & Sepúlveda, F. (2024). Diferencias de género en el rendimiento lector de preescolares que asisten a escuelas vulnerables. *Páginas de Educación*, 17(1), e3558. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3558>

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Resumen: Un número importante de investigaciones han constatado la existencia de diferencias en el rendimiento lector entre niños y niñas. Sin embargo, los hallazgos no son convergentes; por otra parte, la mayoría de los estudios se han resuelto en cursos posteriores al preescolar y en sistemas ortográficos opacos. En menor medida se ha indagado el rendimiento inicial lector entre niños y niñas preescolares que asisten a escuelas vulnerables, en período de pospandemia. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue determinar si las diferencias de género en el rendimiento lector ocurren desde edades tempranas, a pesar de que los estudiantes no hayan asistido presencialmente a las escuelas. La muestra consistió en 58 alumnos provenientes de 4 colegios públicos. A través de un ANOVA se evaluó la existencia de diferencias de género en el rendimiento lector inicial de los estudiantes. Los resultados mostraron que no existen diferencias en el rendimiento lector global entre niños y niñas, pero sí las hay entre tareas, ya que las niñas se desempeñaron mejor que los niños en tareas de conciencia de lo impreso. Por otra parte, se demostró que tanto niños como niñas obtienen mejores resultados en tareas de conciencia fonológica frente a las tareas de conciencia de lo impreso.

Palabras clave: rendimiento lector; habilidades de lectura temprana; nivel socioeconómico; diferencias de género.

Abstract: Numerous studies have highlighted the existence of differences in reading performance between boys and girls. However, findings are not consistent; moreover, most studies have been conducted in later grade levels and with opaque spelling systems. To a lesser extent, the initial reading performance of preschool boys and girls attending vulnerable schools has been explored, particularly in the post-pandemic period. In this regard, the aim of this research was to determine whether gender differences in reading performance occur from early ages, even when students have not attended schools in person. The sample comprised 58 students from four public schools. An ANOVA was employed to assess gender differences in the initial reading performance of the students. The results indicated no overall gender differences in reading performance between boys and girls, but differences were observed in specific tasks, with girls outperforming boys in print awareness tasks. Furthermore, it was demonstrated that both boys and girls achieve better results in phonological awareness tasks compared to print awareness tasks.

Keywords: reading performance; early reading skills; socioeconomic level; gender differences.



Resumo: Um número significativo de pesquisas constatou diferenças no desempenho em leitura entre meninos e meninas. Entretanto, os resultados não são convergentes; além disso, a maioria dos estudos foi realizada em séries posteriores a etapa pré-escolar e em sistemas ortográficos opacos. Em menor escala, o desempenho inicial em leitura foi investigado entre crianças em idade pré-escolar que frequentam escolas vulneráveis no período pós-pandemia. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi determinar se as diferenças de gênero no desempenho em leitura ocorrem desde cedo, apesar de os alunos não terem frequentado a escola presencialmente. A amostra foi composta por 58 alunos de 4 escolas públicas. Por meio de uma ANOVA, foi avaliada a existência de diferenças de gênero no desempenho inicial em leitura dos estudantes. Os resultados mostraram que não há diferenças no desempenho geral em leitura entre meninos e meninas, mas há diferenças entre as tarefas, já que meninas apresentaram melhor desempenho que os meninos nas tarefas de consciência de impressão. Por outro lado, tanto os meninos quanto as meninas apresentaram melhor desempenho em tarefas de consciência fonológica do que em tarefas de consciência de impressão.

Palavras-chave: desempenho em leitura; habilidades iniciais de leitura; nível socioeconômico; diferenças de gênero.

Implicaciones prácticas: El objetivo de esta investigación fue determinar si las diferencias de género en el rendimiento lector ocurren desde el nivel preescolar de enseñanza, a pesar de que los estudiantes no hayan asistido presencialmente a las escuelas. La muestra consistió en 58 alumnos provenientes de 4 colegios públicos chilenos. Se midió el rendimiento en habilidades prelectoras (conciencia fonológica y conciencia de lo impreso) que son predictoras del rendimiento lector en cursos posteriores. Los resultados mostraron que, si bien no existen diferencias en el rendimiento lector global entre niños y niñas, sí las hay entre tareas, estas diferencias favorecen a las niñas en lo relacionado con la conciencia de lo impreso. Por otra parte, se demostró que independiente del género de los estudiantes se logran mejores resultados en conciencia fonológica que en conciencia de lo impreso. Las implicancias de estos hallazgos en el área educativa son de suma relevancia, ya que estarían indicando que las diferencias de género se podrían generar en cursos posteriores por factores externos al estudiante, como por ejemplo las expectativas del profesor o las expectativas de los padres. Por tanto, es importante identificar los factores que están generando las brechas entre niños y niñas para poder realizar intervenciones sistemáticas y de calidad, con la intención de disminuir las diferencias en el rendimiento de lectura asociadas al género.

Introducción

Leer hace referencia a la capacidad para comprender un texto impreso (Buckingham et al., 2012). En este sentido, tener un adecuado nivel de comprensión permite mejores posibilidades sociales, educativas y laborales (Chávez Delgado et al., 2022; Eadie et al., 2018; Law et al., 2009). Uno de los factores decisivos para que el sujeto logre óptimos niveles de lectura es la adquisición propicia de habilidades de lectura temprana (Apel et al., 2019; Clemens et al., 2017; Deacon et al., 2019; Diamanti et al., 2017; Arafat et al., 2017; McIlraith & Language and Reading Research Consortium, 2018; Tibi & Kirby, 2018; Pfost, 2015). En esta línea, se ha constatado que el rendimiento en la adquisición de dichas habilidades varía entre los estudiantes dependiendo de factores como el género (Mullis et al., 2020; O'Dea et al., 2018).

Gran parte de la literatura establece que los varones tienden a obtener mejores resultados académicos que sus pares mujeres en áreas relacionadas con matemáticas y ciencias, y que las mujeres superan a los hombres en el área de lectura (Hyde, 2016; Logan & Johnston, 2010; Reilly et al., 2019; Reiss et al., 2016). Por otro lado, se ha demostrado que el logro académico en lectura tiende a ser más bajo en aquellos estudiantes que asisten a escuelas con un bajo nivel socioeconómico (NSE; Gustafsson et al., 2018). En cuanto a la lectura, algunos estudios han señalado que el NSE afecta su aprendizaje; en los niveles preescolares (D'Angiulli et al., 2004) específicamente, los niños que poseen un bajo NSE tienen un rendimiento deficiente de su capacidad lectora y este se mantiene en el tiempo (Larson et al., 2015). Es importante destacar que la gran mayoría de los estudios se han resuelto en poblaciones escolares heterogéneas en cuanto al NSE y con bajos índices de segregación escolar, pero en menor medida se ha estudiado el rendimiento lector de estudiantes preescolares que asisten a sistemas

educativos con altos índices de segregación escolar, especialmente en el período pospandemia. Finalmente, en los últimos años la emergencia sanitaria ha surgido como un nuevo factor explicativo del bajo rendimiento en lectura (Kuhfeld et al., 2023).

En relación con las diferencias en el rendimiento lector según el género de los estudiantes, los hallazgos sugieren que estas diferencias comienzan desde edades tempranas (Lange & Zaretsky, 2021) y que las niñas alcanzan mayores puntajes que los niños (O'Dea et al., 2018). Sin embargo, la evidencia no es convergente, ya que algunos estudios señalan que tales desigualdades en el rendimiento no existen (Gallego Ortega et al., 2019). Gran parte de las investigaciones se ha centrado en el vocabulario y en estudiantes desde segundo año básico, pero en menor medida existen hallazgos que apunten a las brechas de género en la adquisición de habilidades lectoras tempranas, como la conciencia fonológica (Lange & Zaretsky, 2021) y la conciencia de lo impreso, así como también es escasa la evidencia relacionada con estudiantes preescolares.

En cuanto a la emergencia sanitaria, el cierre obligado de las escuelas afectó el aprendizaje de los alumnos (Coskun & Kara, 2022), especialmente en niños de enseñanza básica (Tomasik et al., 2021) y de aquellos con un bajo NSE (Coskun & Kara, 2022; Engzell et al., 2021), lo que provocó un menor rendimiento académico (Chetty et al., 2020). Actualmente son escasos los hallazgos que establezcan el efecto que tuvo el cierre de escuelas en estudiantes preescolares que asisten a escuelas vulnerables, específicamente en la adquisición de habilidades de lectura temprana.

Lo expuesto resulta relevante, considerando que los resultados de lecturas evidenciados por pruebas estandarizadas, como PISA, señalan que un 77 % de los escolares, de todos los países participantes en dicha evaluación, poseen escaso desarrollo lector (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2019). Y, en territorio latinoamericano, más de la mitad de los estudiantes de 15 años no ha logrado adquirir las competencias básicas de lectura (Bos et al., 2019). Uno de los factores que podrían explicar este bajo rendimiento es el género de los alumnos, que como ya se mencionó genera diferencias en los logros académicos, por lo que se torna importante determinar si dichas diferencias se originan desde edades tempranas al inicio de la vida escolar. Por tanto, el objetivo del presente estudio es determinar si las diferencias de género en el rendimiento lector ocurren desde edades tempranas, a pesar de que los estudiantes no hayan asistido presencialmente a las escuelas y, por otra, explorar el nivel de habilidades de lectura temprana que presentan los preescolares que asisten a escuelas vulnerables, tras no haber recibido una instrucción escolar formal durante dos años.

Habilidades de lectura temprana y el NSE de la escuela

Las habilidades de lectura temprana se clasifican en dos grupos, según sea el proceso de la lectura con el que se relacionan (Justice et al., 2007). En el primer grupo se encuentran aquellas vinculadas con la conversión grafema-fonema, como por ejemplo la conciencia fonológica (CF) y, en una segunda agrupación, las habilidades relacionadas con el significado, dentro de las cuales está la conciencia de lo impreso (CI; Justice et al., 2007). Diversas investigaciones han establecido que el nivel de desarrollo de dichas habilidades predice el rendimiento lector posterior (Apel et al., 2019; Clemens et al., 2017; Deacon et al., 2019; Diamanti et al., 2017; Arafat et al., 2017; McIlraith & Language and Reading Research Consortium, 2018; Tibi & Kirby, 2018). La evidencia indica que un deficiente aprendizaje de estas habilidades es un factor que intensifica las brechas en los resultados escolares (Gutiérrez et al., 2022). Uno de los factores explicativos de esta débil adquisición es el NSE (Noble et al., 2007).

Últimamente han aumentado los estudios que indican que el NSE de la escuela es un factor preponderante en los logros académicos de los estudiantes (Agirdag, 2018; Gustafsson et al., 2018; Rjosk et al., 2014; Sirin 2005; Xuan et al., 2019). Agirdag (2018) determinó que aquellos estudiantes que asisten a escuelas con un NSE alto tienden a alcanzar un mejor rendimiento que sus pares que asisten a escuelas con un bajo NSE. Los resultados de Gustafsson et al. (2018) corroboraron estos hallazgos, ya que establecieron que las disparidades en los logros educativos entre escuelas se encuentran definidas por las diferencias asociadas a su NSE. Por otra parte, se ha establecido que los niños con bajo NSE asisten principalmente a escuelas públicas. En lo que atañe al NSE y su efecto en la adquisición de las habilidades de lectura temprana, se ha establecido que los niños provenientes de entornos menos favorecidos socioeconómicamente tienen una desventaja sustantiva en cuanto al rendimiento lector en relación con sus pares con mejor NSE (Filippetti, 2012; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011, 2017). Este

efecto pareciera mantenerse en el tiempo, ya que los estudiantes con un NSE bajo son quienes posteriormente presentan dificultades de lectura (Kincaid & Sullivan, 2016; Sullivan & Bal, 2013). La relación entre las habilidades de lectura temprana y el NSE ha sido investigada principalmente en sistemas ortográficos opacos, como el inglés, y en menor medida en sistemas transparentes como el español (Defior, 2008; Meneses et al., 2012; Bizama et al., 2013; Gutiérrez & Díez, 2017; González et al., 2017). Aún más escasa es la evidencia del efecto del NSE en la adquisición de la CF y la CI en preescolares chilenos que no asistieron presencialmente a la escuela durante dos años. Por tanto, realizar un aporte en esta línea resulta relevante, para aportar a los escasos hallazgos existentes.

Habilidades de lectura temprana y su relación con el género de los estudiantes

Otro de los factores que influye en el rendimiento lector es el género de los estudiantes. Si bien la mayoría de los hallazgos apuntan a que las niñas obtienen mejores resultados en las evaluaciones de lectura que sus pares varones (Mullis et al., 2003; Taberner & Costa, 2012), existen investigaciones que demuestran que tanto niñas como niños rinden de igual forma sin evidenciar discrepancias en el rendimiento lector (Cáceres et al., 2018; León & Salazar, 2014).

Parecen ser diversos los factores explicativos para las diferencias de género en el área de la lectura. Algunos investigadores establecen que las discrepancias en los resultados dependen de la edad, con diferencias significativas a favor de las niñas alrededor de los 4-5 años (Sigmundsson et al., 2018; Gullo & Impellizzeri, 2021; Lange et al., 2016). Estudios de neuroimagen exhiben que las niñas tienden a tener mejores habilidades porque procesan y manipulan información desde estadios más tempranos que sus pares varones (Dekker et al., 2013), lo que sugiere que la brecha en lectura se originaría en los primeros cursos escolares o incluso antes. Contrario a esto se ha sugerido que las diferencias entre niños y niñas no son significativas en edades tempranas, sino que aparecerían a medida que los estudiantes avanzan en edad (Gallego Ortega et al., 2019; Scheiber et al., 2015). Por otra parte, algunas investigaciones establecen que tales diferencias no existen (Abufhele, 2021; Cáceres et al., 2018).

Otro de los factores explicativos en las brechas de género parece ser el tipo de tarea. Manu et al. (2021) señalan que entre niños y niñas preescolares no hay diferencias de rendimiento en las habilidades de lectura temprana, a excepción del conocimiento de las letras que, en su estudio, resultó ser un predictor significativo solo para los niños. En cuanto a la CF, Dehaene y Cohen (2011) indican que los niños obtienen mejores niveles de integración fonológica que las niñas; sin embargo, Manu et al. (2021) evidencian que las niñas logran mejores puntajes en esta habilidad.

Es necesario mencionar que es escasa la investigación centrada en determinar si las diferencias de género se originan en etapas de adquisición de las habilidades de lectura temprana (Manu et al., 2021) las que, además, se han llevado a cabo en sistemas ortográficos opacos (Lange et al., 2016; Palejwala & Fine, 2015; Berglund et al., 2005). En menor medida se ha investigado en sistemas ortográficos transparentes, como el español, en el que el rendimiento lector pareciera ser igual en niños y niñas (Mullis et al., 2007). En Chile, las diferencias de género a favor de las niñas en lectura se pueden observar en los resultados de evaluaciones como PISA y SIMCE a lo largo del tiempo. Sin embargo, los hallazgos en edades tempranas son escasos y contradictorios.

En resumen, las investigaciones relacionadas con las habilidades de lectura temprana se han centrado mayoritariamente en países cuyos sistemas educativos tienen bajos índices de segregación escolar y con poblaciones escolares heterogéneas en cuanto al NSE de sus alumnos. Sin embargo, es menor la investigación resuelta en países con sistemas educativos que resultan ser altamente segregados y conformados por una población escolar homogénea en relación con el NSE de sus escolares. Aún más exigüos son los hallazgos que exploren el nivel de habilidades de lectura temprana que presentan los preescolares que asisten a este tipo de escuelas. La evidencia relacionada con el género aún es incongruente, por lo que resulta relevante ahondar en este factor y determinar si estas diferencias se estarían originando desde los primeros cursos escolares. Obtener un mayor conocimiento acerca de las edades en que comienzan a generarse las diferencias de género que afectan al rendimiento lector puede impactar significativamente en las acciones pedagógicas futuras del profesor, así como también en el aprendizaje y rendimiento lector de los niños con un bajo NSE.

La presente investigación explora el nivel de habilidades de lectura temprana de los preescolares que asisten a escuelas públicas chilenas y la existencia de diferencias de género en el rendimiento lector. Considerando la evidencia expuesta en párrafos anteriores se espera encontrar: (a) un bajo nivel de adquisición de las habilidades de lectura temprana en estudiantes que asisten a escuelas

públicas (b) diferencias en el rendimiento lector entre niñas y niños, a favor de las niñas y (c) diferencias de rendimiento entre tareas a favor de las niñas.

Método

Participantes

La muestra de este estudio corresponde a 58 estudiantes de kínder —26 niñas (44.8 %) y 32 niños (55.1 %)— para quienes era el primer año escolar de manera presencial. Las edades fluctuaban entre los 4 años con 11 meses y 5 años con 11 meses ($M = 5.1$, $DT = 0.49$). Participaron 4 escuelas públicas con un bajo NSE. Las escuelas se clasificaron considerando el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) para el año en un solo grupo NSE bajo ($IVE > 70$).

Materiales

Prueba de Alfabetización Inicial (PAI; Villalón & Rolla, 2000; $\alpha = 0.96$). Esta prueba mide cinco aspectos fundamentales del proceso de adquisición de la lectura: conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura. Para el interés de esta investigación se utilizaron solo los test de CF y de CI, que se detallan a continuación.

Subtest de conciencia fonológica ($\alpha = 0.72$). Mide la capacidad que tiene el niño para identificar los fonemas, usando un apoyo gráfico. Está formado por las tareas de síntesis de fonemas, rimas, aislar fonema inicial y segmentación de fonemas. La tarea de síntesis de fonemas está conformada por 5 filas compuestas por 3 dibujos cada una; por cada fila el evaluador segmenta una palabra que corresponde a uno de los dibujos, luego el niño debe señalar el dibujo que corresponda a la palabra segmentada que escuchó. La tarea de rimas está conformada por 5 filas compuestas por 3 dibujos cada una; el niño debe identificar la palabra que no rima, para esto el evaluador nombra los dibujos de cada fila, luego el niño debe marcar el dibujo que tenga un sonido final diferente. La tarea de aislar el fonema inicial está conformada por 5 filas compuestas por 3 dibujos cada una; el evaluador le pide al niño que escuche cada una de las palabras y luego este debe señalar el dibujo que empieza con un sonido diferente. Finalmente, la tarea de segmentación de fonemas está compuesta por 5 filas con 1 dibujo cada una; el evaluador debe ir nombrando cada uno de los dibujos y el niño realizar una línea por cada sílaba identificada en cada fila. La puntuación total del subtest se obtiene otorgando 1 punto por cada respuesta correcta; el puntaje máximo corresponde a 20 puntos.

Subtest de conciencia de lo impreso ($\alpha = 0.63$). Evalúa la capacidad del estudiante para identificar los signos gráficos dentro de un contexto (letras, palabras, punto final y letras mayúsculas). Esta tarea está conformada por 10 instrucciones que se le entregan al niño, por ejemplo: “Mira lo que está en este cuadro, marca la palabra”, “Mira lo que está en este cuadro, marca una letra mayúscula”. La puntuación se obtiene otorgando 1 punto por cada respuesta correcta, el puntaje máximo es de 10 puntos.

Para esta investigación se entenderá como rendimiento lector (RL) a la sumatoria del puntaje obtenido en cada uno de los subtests. Por tanto, el puntaje total para RL será de 30 puntos.

Procedimiento

En primer lugar, se entregó un consentimiento y asentimiento informado a los padres de los participantes. Ambos documentos daban a conocer el objetivo de la investigación, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria. El procedimiento contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La evaluación de los estudiantes se realizó a inicios del año escolar durante el mes de marzo. Para ello se aplicó de manera individual una evaluación, en formato papel y lápiz, para medir el nivel de habilidades de conciencia fonológica y conciencia de lo impreso. La evaluación tuvo una duración de 15 minutos aproximadamente y fue aplicada por personal capacitado.

Resultados

Los estadísticos descriptivos para todas las variables en estudio se detallan en la Tabla 1. Puede observarse que los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro de un rango apropiado, con distribución normal, justificando la realización de pruebas estadísticas paramétricas (Tabachnick &

Fidell, 2013). Los resultados de dichos análisis sugieren que los resultados son más altos para las tareas de CF que para las de CI.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

	Estadísticos						
	Rango	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
CF	18	1	19	7.26	.70	1.19	2.29
CI	11	1	12	4.19	.78	1.06	.63
RL	16	2	28	11.45	.40	1.26	1.99

Nota. CF = conciencia fonológica; CI = conciencia de lo impreso; RL = rendimiento lector.

En cuanto al nivel de lectura de los preescolares, el puntaje medio de acuerdo con la prueba utilizada corresponde a 17.5 puntos. Independientemente del género de los alumnos, el rendimiento alcanzado en las pruebas aplicadas determinó que el puntaje promedio fue de 13.5 puntos, lo que significa que los alumnos tienen un rendimiento en lectura por debajo del promedio.

Para establecer si el rendimiento de los estudiantes en ambas pruebas varía según su género se llevó a cabo un ANOVA. Este análisis permite determinar si una única variable independiente tiene un efecto en la variable dependiente. En este caso, el género de los estudiantes se consideró como variable independiente y el resultado de ambas pruebas de lectura como variable dependiente. Los resultados en rendimiento lector (ambas pruebas) no evidenció diferencias significativas entre niños y niñas: $F(1.57) = 1.34, p = .252$

En relación con los resultados por tarea, se observa que no existen diferencias entre niños y niñas en conciencia fonológica — $F(1.57) = 0.341, p = .056$ —; sin embargo, sí se encuentran diferencias en la tarea de conciencia de lo impreso — $F(1.57) = 0.341, p = .21$ —. Es decir, el género no afecta el rendimiento en tareas de conciencia fonológica, pero sí en el desempeño de las tareas de conciencia de lo impreso, donde los niños presentan menor desempeño ($M = 4.26$) que las niñas.

Discusión y conclusiones

Este estudio buscó determinar la existencia de diferencias de género en el rendimiento lector de preescolares que asisten a escuelas vulnerables, así como explorar el nivel de habilidades de lectura temprana en tareas de conciencia fonológica y de lo impreso, tras no haber recibido una instrucción escolar formal por dos años. Los hallazgos son sustanciales considerando el contexto objeto de estudio, ya que son escasos los resultados centrados en los primeros cursos escolares.

En primer lugar, se confirmó la existencia de un bajo nivel de adquisición de las habilidades de lectura temprana en los preescolares que asisten a escuelas públicas con un bajo NSE. Esto se condice con hallazgos previos que establecen que los niños con un bajo NSE son quienes tienen un menor rendimiento académico en relación con sus pares de alto NSE (Lee & Al Otaiba, 2015; Chatterji, 2006; Dickinson, 2011). A raíz de esto, se podría pensar que los estudiantes preescolares con un bajo NSE también están teniendo un escaso desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior relacionadas con el aprendizaje de la lectura. Esto está en línea con lo planteado por Chávez Delgado et al. (2022), quienes señalan que para que los niños adquieran de manera adecuada las habilidades prelectoras requieren un correcto desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior. Lo anterior es de relevancia en el contexto educativo chileno, en el que los estudiantes poseen un bajo nivel de comprensión lectora, encontrándose incluso por debajo del promedio de los países de la OCDE. Por tanto, los hallazgos de la presente investigación aportan a una posible explicación del bajo rendimiento en lectura en los cursos superiores. Estudios anteriores destacan que los alumnos con escaso desarrollo de habilidades de lectura temprana presentan dificultades posteriores en el proceso de aprendizaje de la lectura (Justice et al., 2015).

Por otra parte, los resultados en cuanto a diferencias de género establecen que independiente de si el estudiante es niño o niña, ambos obtienen un rendimiento más alto en las tareas de conciencia fonológica frente a las tareas de conciencia de lo impreso. Esto podría explicarse porque las aulas escolares cuentan con escaso material tangible de calidad, como libros, cuentos, revistas y otros que les proporcionen a los niños un adecuado nivel de habilidades de lectura temprana (Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Orellana-García & Melo-Hurtado, 2014; Villalón et al., 2005). Por tanto, se infiere que los preescolares están recibiendo un mayor entrenamiento en conciencia fonológica, habilidad que no requiere de materiales impresos, en relación con la habilidad de conciencia de lo impreso, lo que iría en desmedro de su rendimiento. Estos resultados no son convergentes con algunos hallazgos previos que establecen que, en cuanto a la CF, existen diferencias significativas que favorecen a las niñas (Stoet & Geary, 2013). Las diferencias son explicadas porque las niñas tienen mejores habilidades cognitivas que los niños antes de ingresar a la escuela (Lange et al., 2016).

En segundo lugar, los resultados del ANOVA permitieron establecer que no existen diferencias significativas en el rendimiento lector global según el género de los estudiantes. Estos hallazgos se encuentran en línea con estudios previos que indican que tanto niños como niñas tienen un rendimiento similar en tareas de habilidades de lectura temprana (Entwisle et al., 2007; Lee & Al Otaiba, 2015; Matthews et al., 2009). Estos hallazgos encontrados estarían en línea con investigaciones anteriores que indican que las diferencias de género se originarían conforme los estudiantes avanzan en cursos (Gallego Ortega et al., 2019; Scheiber et al., 2015). Sin embargo, considerando que los estudiantes estuvieron sin escolarización previa debido a la emergencia sanitaria, se puede pensar que no existieron factores externos que se sabe influyen en la generación de las diferencias de género, como por ejemplo las expectativas del profesor. En este sentido, resulta relevante generar estudios futuros que consideren dicho factor.

Finalmente, al analizar los resultados por tarea, se encuentran diferencias entre ellas. Específicamente, se establece que tanto niños como niñas tienen un rendimiento semejante en conciencia fonológica, pero no en conciencia de lo impreso, donde las niñas se desempeñan mejor que sus pares varones. Estos hallazgos podrían ser explicados por estudios previos que han indicado que las diferencias de género en el área de lectura estarían dependiendo de la especificidad de la tarea (Dehaene & Cohen, 2011; Manu et al., 2021).

A la luz de los hallazgos, es necesario identificar algunas limitaciones. Una de ellas es el tamaño de la muestra y el tipo de colegio. En base a esto, sería de gran relevancia realizar a futuras investigaciones que consideren un número mayor de participantes, así como también escuelas con un NSE alto, lo que permitiría tener una comparación entre establecimientos y poder determinar si las diferencias de género se relacionan con este factor. Por otro lado, resulta interesante contar con estudios longitudinales que permitan determinar si las diferencias de género surgen o no desde los primeros cursos escolares.

En conclusión, los resultados de este trabajo sugieren que existe un bajo rendimiento lector temprano, posiblemente intensificado por la falta de escolarización que tuvieron los preescolares debido a la emergencia sanitaria, y que afecta tanto a niños como a niñas. También se demuestra que el efecto del género de los estudiantes en los logros en lectura podría estar determinado por el tipo de tarea. Los hallazgos de este trabajo ponen de relieve la importancia de potenciar la adquisición de habilidades de lectura previa, especialmente las relacionadas con el uso y conocimiento de material impreso. En este sentido, cobra relevancia tener espacios de lectura adecuados a los que los estudiantes tengan acceso. Por último, se recomienda ahondar en otros factores, como el profesor, para poder determinar con mayor precisión los factores que pudieran aportar a las diferencias de género.

Referencias

- Abufhele, A., & Bravo, D. (2021). *Efectos de la pandemia en el aprendizaje de niños y niñas preescolares*. Centro UC Encuestas y Estudios Longitudinales. <https://www.uc.cl/site/efs/files/13081/presentacion-efectos-de-la-pandemia-en-el-aprendizaje-de-ninos-y-ninas-preescolares.pdf>
- 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>

- Apel, K., Henbest, V. S., & Masterson, J. (2019). Orthographic knowledge: Clarifications, challenges, and future directions. *Reading and Writing, 32*(4), 873-889. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9895-9>
- Arafat, S., Korat, O., Aram, D., & Saiegh-Haddad, E. (2017). Continuity in literacy achievements from kindergarten to first grade: A longitudinal study of Arabic-speaking children. *Reading and Writing, 30*(5), 989-1007. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9709-x>
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(6), 485-491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00480.x>
- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2013). Intervención psicopedagógica temprana en CV como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Psicopedagógicos, 39*(2), 25-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>
- Bos, M., Viteri, A., & Zoido, P. (2019). *PISA 2018 en América Latina. ¿Cómo nos fue en lectura?*. Banco Interamericano de Desarrollo; Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes. <https://doi.org/10.18235/0002039>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman, R. (2012). A randomised control trial of a Tier-2 small-group intervention ("Minilit") for young struggling readers. *Australian Journal of Learning Difficulties, 17*(2), 79-99. <https://doi.org/10.1080/19404158.2012.717537>
- Cáceres Zúñiga, M. F., Ramos Henríquez, M. J., Díaz Gutiérrez, D. C., & Chamorro Cáceres, Y. C. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación Educativa, 18*(78), 193-208.
- Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) kindergarten to first grade sample. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 489-507. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.489>
- Chávez Delgado, M. E., González Vergara, S., & Sepúlveda López, F. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Páginas de Educación, 15*(2), 98-127. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2775>
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M., & The Opportunity Insights Team. (2020, junio). *How did COVID-19 and stabilization policies affect spending and employment? A new real-time economic tracker based on private sector data* (Working Paper n.º 27431). <http://www.nber.org/papers/w27431>
- Clemens, N. H., Lai, M. H., Burke, M., & Wu, J. Y. (2017). Interrelations of growth in letter naming and sound fluency in kindergarten and implications for subsequent reading fluency. *School Psychology Review, 46*(3), 272-287. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0032.V46-3>
- Coskun, K., & Kara, C. (2022). Impact of school closure due to COVID-19 on phonemic awareness of first-grade primary school children. *Humanities and Social Sciences Communications, 9*, 196. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01218-0>
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., & Maggi, S. (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: A longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(4), 202-213. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00106.x>
- Deacon, S. H., Pasquarella, A., Marinus, E., Tims, T., & Castles, A. (2019). Orthographic processing and children's word reading. *Applied Psycholinguistics, 40*(2), 509-534. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000681>
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 333-345. <https://doi.org/10.1174/021037008785702983>
- Dehaene, S., & Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences, 15*(6), 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.003>
- Dekker, S., Krabbendam, L., Aben, A., De Groot, R., & Jolles, J. (2013). Coding task performance in early adolescence: a large-scale controlled study into boy-girl differences. *Frontiers in Psychology, 4*, 550. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00550>
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool Phonological and Morphological Awareness as Longitudinal Predictors of Early Reading and Spelling Development in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*, 2039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02039>
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science, 333*(6045), 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, C., & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders, 53*(4), 799-810. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12385>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114–138. <https://doi.org/10.1177/003804070708000202>
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de Estudios Públicos.
- Filippetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: Variables predictoras y mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>
- González, R., López, S., Cuetos, F., & Vilar, F. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios Sobre Educación*, (32), 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>
- Gullo, D. F., & Impellizzeri, W. E. (2021). Kindergarten teachers' ratings of children's behavioral and learning competencies: Predictive impact on children's third and fourth grade achievement trajectories. *Early Childhood Education Journal*, 50, 301-314. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01157-6>
- Gustafsson, J. E., Nilssen, T., & Hansen, K. Y. (2018). 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, 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004>
- Gutiérrez, F. R., & Díez, M. A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 28(2), 30-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20117>
- Gutiérrez, N. C., Ibaceta, J. R., & Tricot, K. M. (2022). Evolución de las habilidades fonológicas de niños y niñas de 5 años que crecen en contexto de pobreza: un estudio con preescolares montevideanos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 12-38. <https://doi.org/10.48162/rev.5.071>
- Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: gender and cognitive functions. *Current Opinion in Neurobiology*, 38, 53-56. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.02.007>
- Justice, L.M., Sofka, A., & McGinty, A. (2007). Targets, techniques, and treatment contexts in emergent literacy intervention. *Seminars in Speech and Hearing*, (28), 14-24. <http://doi.org/10.1055/s-2007-967926>
- Justice, L., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M. B., Tompkins, V., & Bartlett, C. (2015). Empirically based profiles of the early literacy skills of children with language impairment in early childhood special education. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 482-494. <https://doi.org/10.1177/002221941351017>
- Kincaid, A. P., & Sullivan, A. L. (2016). Parsing the Relations of Race and Socioeconomic Status in Special Education Disproportionality. *Remedial and Special Education*, 38(3), 159-170. <https://doi.org/10.1177/0741932516671>
- Kuhfeld, M., Lewis, K., & Peltier, T. (2023). El rendimiento en lectura disminuye durante la pandemia de COVID-19: evidencia de 5 millones de estudiantes estadounidenses en los grados 3–8. *Lectura y Escritura*, 36(2), 245-261. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10345-8>
- Lange, B. P., Euler, H. A., & Zaretsky, E. (2016). Sex differences in language competence of 3- to 6-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1417–1438. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000624>
- Lange, B. P., & Zaretsky, E. (2021). Sex differences in language competence of 4-year-old children: Female advantages are mediated by phonological short-term memory. *Applied Psycholinguistics*, 42(6), 1503-1522. <https://doi.org/10.1017/S0142716421000333>
- Larson, K., Russ, S. A., Nelson, B. B., Olson, L. M., & Halfon, N. (2015). Cognitive ability at kindergarten entry and socioeconomic status. *Pediatrics*, 135(2), e440-e448. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0434>
- Lee, J. A. C., & Al Otaiba, S. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: A multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40-59. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1010545>
- León, V., & Salazar, A. (2014). Diferencias de género en matemática y lenguaje en alumnos de colegios adventistas en el sistema de medición de la calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. *Apuntes Universitarios*, 4(2), 81-106. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/261/0>
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(6), 1401–1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. <http://doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 535-546. <http://doi.org/10.1037/a0023655>

- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2017). Early indicators of later english reading comprehension outcomes among children from spanish-speaking homes. *Scientific Studies of Reading, 21*(5), 428-448. <http://doi.org/10.1080/10888438.2017.1320402>
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Niemi, P. (2021). Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing, 34*(3), 753-771. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- McIlraith, A. L., & Language and Reading Research Consortium. (2018). Predicting word reading ability: a quantile regression study. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 79-96. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12089>
- Meneses, B. A. L., Garzón, M. A., Macías, J., Argüelles, P. D., Triana, M. C., & Rodríguez, E. C. (2012). Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 12*(2), 65-79.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 689-704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- 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*. International Study Center. https://timssandpirs.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*. International Study Center. https://timss.bc.edu/pdf/pirls2006_international_report.pdf
- Mullis, I., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International results in mathematics and science*. International Study Center. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/TIMSS%202019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., & Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science, 10*(4), 464-480. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- O'Dea, R. E., Lagisz, M., Jennions, M. D., & Nakagawa, S. (2018). Gender differences in individual variation in academic grades fail to fit expected patterns for STEM. *Nature Communications, 9*, 3777. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-06292-0>
- Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 6*(13), 113-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.ALED>
- Palejwala, M. H., & Fine, J. G. (2015). Gender differences in latent cognitive abilities in children aged 2-7. *Intelligence, 48*, 96-108. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.11.004>
- Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling. A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychol. Pädagogis. Psychol, 47*, 123-138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist, 74*(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Eds.). (2016). *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Waxmann.
- 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, 32*, 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., & Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools, 52*, 335-348. <https://doi.org/10.1002/pits.21827>
- Sigmundsson, H., Dybfest Eriksen, A., Ofteland, G. S., & Haga, M. (2018). Gender Gaps in Letter-Sound Knowledge Persist Across the First School Year. *Frontiers in Psychology, 9*, 301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00301>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: Within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data. *PLoS ONE, 8*(3), e57988. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057988>

- Sullivan, A. L., & Bal, A. (2013). Disproportionality in special education: Effects of individual and school variables on disability risk. *Exceptional Children*, 79, 475-494. <https://doi.org/10.1177/001440291307900406>
- Tabachnick, G., & Fidell, S. (2013). *Using Multivariate Statistics, Always Learning* (6th ed). Pearson.
- Taberero, 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>
- Tibi, S., & Kirby, J. R. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1340948>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Xuan, X., Xue, Y., Zhang, C., Luo, Y., Jiang, W., Qi, M., Wang, Y. (2019). Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students' academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. *PLoS ONE*, 14(3), e0213783. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213783>
- Villalón, M., Silva, M., Razmilic, T., & Swartz, S. L. (2005). AILEM Programme: A Long-Term Intervention to Promote Literacy Learning in Low- Performing Primary Schools in Chile. *Early Years*, 25(2), 97-111. <https://doi.org/10.1080/09575140500127857>
- Villalón, M., & Rolla, V. (2000). *Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)* (2ª ed.). Universidad Católica de Chile.
-

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

C. A. B. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 14; F. S. en 1, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.