

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORA
ARTEMIS

2026

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof ^a Dr ^a Maite Otondo Briceño
Imagem da Capa	bentchang/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.ª Dr.ª M^ªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A654 Aprendizaje, Lectura y Desarrollo Cognitivo [livro eletrônico] :
Investigaciones Contemporáneas en Educación Escolar /
organizadora Maite Otondo Briceño. – 1. ed. – Curitiba, PR:
Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-13-0

DOI 10.37572/EdArt_170726130

1. Aprendizagem. 2. Leitura. 3. Desenvolvimento cognitivo.
I. Briceño, Maite Otondo.

CDD 370.15

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Leer, comprender, pensar y aprender constituyen procesos inseparables en la formación de las personas. En una sociedad caracterizada por la sobreabundancia de información, los desafíos educativos ya no se limitan al acceso al conocimiento, sino que exigen desarrollar capacidades para interpretar críticamente la realidad, construir significados y participar activamente en la vida social. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel estratégico al proporcionar evidencias que permitan comprender cómo aprenden los estudiantes y cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan dicho proceso.

La presente obra reúne un conjunto de investigaciones que abordan distintas dimensiones del aprendizaje escolar, poniendo especial atención en los procesos cognitivos que sustentan la comprensión, la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades fundamentales para el desempeño académico. Los capítulos que conforman este libro ofrecen una mirada amplia y rigurosa sobre problemáticas que actualmente ocupan un lugar central en los sistemas educativos, entre ellas la comprensión lectora, la velocidad lectora, el desarrollo de habilidades cognitivas, la evaluación educativa y los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes.

Uno de los principales aportes de esta publicación radica en comprender el aprendizaje como un fenómeno complejo y multidimensional. Lejos de reducirse a la adquisición de contenidos, aprender implica movilizar procesos cognitivos, emocionales, sociales y culturales que interactúan permanentemente dentro y fuera de las aulas. Desde esta perspectiva, las investigaciones aquí reunidas permiten comprender cómo se construyen las trayectorias de aprendizaje y cuáles son los desafíos que enfrentan estudiantes y docentes en contextos educativos cada vez más diversos.

Especial relevancia adquiere la lectura, entendida no solo como una habilidad instrumental, sino como una competencia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la participación ciudadana y la construcción del conocimiento. Diversos capítulos muestran cómo los procesos de comprensión, inferencia, análisis e interpretación constituyen pilares fundamentales para el éxito académico y para el aprendizaje a lo largo de la vida.

La riqueza de esta obra también se expresa en la diversidad de enfoques metodológicos y perspectivas teóricas presentes en sus investigaciones. Los estudios dialogan desde distintas disciplinas y tradiciones académicas, aportando evidencias que permiten comprender mejor las complejidades del aprendizaje escolar y generar orientaciones para la mejora de las prácticas educativas.

En tiempos en que la educación enfrenta importantes desafíos derivados de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, este libro constituye una invitación a reflexionar sobre los procesos que hacen posible el aprendizaje y sobre el papel que cumplen las instituciones educativas en la formación integral de las nuevas generaciones.

Esperamos que estas páginas contribuyan al diálogo académico, inspiren nuevas investigaciones y fortalezcan el compromiso de docentes, investigadores y estudiantes con una educación centrada en el desarrollo de capacidades que permitan comprender el mundo, transformarlo y participar activamente en él.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el desafío permanente de garantizar que todos los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para aprender, comprender e interactuar críticamente con el conocimiento. Entre estas competencias, la lectura ocupa un lugar fundamental, pues constituye la principal puerta de acceso a los aprendizajes escolares y al desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Comprender un texto, interpretar información, establecer relaciones entre ideas, elaborar inferencias y construir significados son procesos esenciales para el éxito académico y para la participación activa en la sociedad del conocimiento.

En este escenario, la investigación educativa ha puesto creciente atención en el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, particularmente aquellos relacionados con la comprensión lectora, la fluidez, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos educativos actuales. Las evidencias muestran que el aprendizaje escolar no depende exclusivamente de la transmisión de contenidos, sino también de la capacidad de los estudiantes para procesar, interpretar y utilizar la información de manera significativa.

La presente obra reúne investigaciones que analizan diversas dimensiones del aprendizaje escolar, abordando problemáticas relacionadas con la lectura, la comprensión, el desarrollo cognitivo, la evaluación educativa y los factores que inciden en el rendimiento académico. Los trabajos aquí presentados ofrecen evidencias empíricas y reflexiones teóricas que contribuyen a comprender mejor los procesos que sustentan la construcción del conocimiento en contextos educativos diversos.

Uno de los ejes centrales que atraviesa el libro es la comprensión de la lectura como un proceso complejo que involucra múltiples habilidades cognitivas. La lectura no constituye únicamente una herramienta de acceso a la información, sino también una práctica cultural que permite desarrollar pensamiento crítico, autonomía intelectual y capacidad de participación social. Desde esta perspectiva, comprender los factores que favorecen o dificultan la comprensión lectora resulta fundamental para promover aprendizajes de calidad y reducir las brechas educativas existentes.

Asimismo, varios de los capítulos profundizan en la importancia de los procesos cognitivos asociados al aprendizaje, destacando el papel de la memoria, la atención, las funciones ejecutivas, el lenguaje y otras habilidades que intervienen en la construcción del conocimiento. Estas investigaciones permiten reconocer que el aprendizaje es el resultado de una interacción compleja entre características individuales, experiencias educativas y contextos socioculturales.

La diversidad metodológica presente en esta obra constituye una fortaleza que enriquece la comprensión de los fenómenos estudiados. Estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos convergen para ofrecer una visión amplia de las problemáticas educativas abordadas, aportando evidencias relevantes para la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias de intervención.

En conjunto, los capítulos que conforman este libro representan una contribución significativa al conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo en contextos escolares. Más que entregar respuestas definitivas, las investigaciones aquí reunidas abren nuevas preguntas y desafíos para la comunidad educativa, promoviendo una reflexión permanente sobre cómo construir experiencias de aprendizaje más significativas, inclusivas y transformadoras.

Confiamos en que esta obra constituirá un aporte para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales de la educación interesados en comprender los procesos que sustentan el aprendizaje humano y en fortalecer prácticas educativas orientadas al desarrollo integral de las personas.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS DE SU RELACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Rayen Antu Contreras Burdiles

Catalina Monsálvez Vidal

María José Riffo Pereira

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261301

CAPÍTULO 2.....32

TÉCNICAS DE LECTURA INICIAL EN PRE-BÁSICA, DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO

Rayén Arantza Ojeda Vega

Corina Alejandra Painén Rivera

Valentina Ignacia Peña Torres

Fernanda Dayana Pérez Arias

Ana Belén Vejar Aravena

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261302

CAPÍTULO 3.....74

EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN COLEGIOS REGULARES

Fernanda Polett Daroch Álvarez

Kathalina Belén Henríquez Hermosilla

Krishna Monsserrat Sepúlveda Fritz

Susana Ester Silva Garrido

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261303

SOBRE A ORGANIZADORA..... 116

ÍNDICE REMISSIVO117

CAPÍTULO 2

TÉCNICAS DE LECTURA INICIAL EN PRE-BÁSICA, DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO

Data de submissão: 30/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Rayén Arantza Ojeda Vega

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Corina Alejandra Painén Rivera

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Valentina Ignacia Peña Torres

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Fernanda Dayana Pérez Arias

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Ana Belén Vejar Aravena

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción-Bío Bío-Chile

RESUMEN: El presente proyecto aborda la problemática relacionada con los distintos

tipos de estrategias utilizadas por las docentes para la estimulación del impacto lector en los primeros niveles educativos. El objetivo principal fue identificar el uso y la percepción de la efectividad de las técnicas de lectura inicial empleadas por docentes de la Región del Biobío. Por ello, se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario a 33 docentes de educación parvularia y educación diferencial. Los resultados evidenciaron un uso frecuente de estrategias centradas en la conciencia fonológica, destacando la identificación de sonidos iniciales, el trabajo de rimas y segmentación silábica, consideradas por las participantes como técnicas efectivas para favorecer el proceso lector inicial.

PALABRAS CLAVE: alfabetización; docencia; infancia; lectura; técnicas.

INITIAL READING TECHNIQUES IN PRE-BASIC EDUCATION, IN THE BIOBÍO REGION

ABSTRACT: This project addresses issues related to the different types of strategies used by teachers to stimulate reading skills in early education. The main objective was to identify the use and perceived effectiveness of early reading techniques employed by teachers in the Biobio Region. To this end, a quantitative study was conducted by administering a questionnaire to 33 preschool and special education teachers. The results showed frequent use of strategies focused

on phonological awareness, highlighting the identification of initial sounds, rhyming, and syllabic segmentation, which the participants considered effective techniques for promoting the initial reading process.

KEYWORDS: literacy; teaching; childhood; reading; techniques.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la lectura inicial constituye un eje fundamental en la formación de los estudiantes, dado que permite acceder al conocimiento, fortalecer el lenguaje oral y construir la comprensión del mundo que los rodea. Desde edades tempranas, las experiencias lectoras configuran las bases cognitivas, lingüísticas y socioemocionales necesarias para el aprendizaje escolar posterior. En esta línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2023), que es una agencia sin fines de lucro, dirigida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) destaca que la lectura temprana favorece la creatividad, la imaginación y la comunicación, aspectos esenciales para el desarrollo integral. Asimismo, Hernández (2021) señala que los planes lectores implementados en contextos educativos potencian habilidades lingüísticas clave, estimulan la memoria, fortalecen la competencia comunicativa y consolidar hábitos lectores significativos.

La literatura especializada resalta el valor formativo y estético de los textos literarios en la infancia, los cuales movilizan emociones y estimulan la creatividad, favoreciendo la construcción de lectores críticos y autónomos (Macarrone, 2022). El rol docente adquiere particular relevancia en este proceso, ya que, tal como expone López-Delgado (2025), la experiencia lectora del profesor influye directamente en la capacidad de motivar, acompañar y promover la comprensión lectora en sus estudiantes. Esta perspectiva coincide con los planteamientos del modelo de alfabetización emergente, el cual sostiene que el aprendizaje lector comienza antes de la instrucción formal y se nutre de la mediación docente, la interacción significativa con el lenguaje oral y la exposición a un entorno letrado (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991).

En este contexto, estudios recientes han evidenciado la importancia de habilidades prelectoras como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras, el desarrollo del vocabulario y la comprensión apoyada en imágenes como predictores del desempeño lector posterior (Anthony & Francis, 2005; Ehri, 2020; Hudson & Piasta, 2022; Larsen et al., 2022). Desde una perspectiva sociocognitiva, el Modelo Interactivo de la Lectura (Ruddell & Unrau, 2004) complementa esta visión al concebir la lectura como un proceso dinámico en el que interactúan el lector, el texto, el contexto y la mediación docente, integrando dimensiones cognitivas, lingüísticas, afectivas y culturales. La comprensión lectora, por tanto, emerge de la interacción continua entre

estos elementos, lo que refuerza la relevancia de analizar las prácticas pedagógicas implementadas en educación prebásica.

A nivel nacional, la problemática asociada al desarrollo lector inicial se refleja en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE, 2024), donde la Región del Biobío presenta promedios por debajo del nivel adecuado y una alta proporción de estudiantes en niveles insuficientes, evidenciando brechas tempranas en comprensión lectora, según los datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024). Estos hallazgos se complementan con los resultados del estudio de la Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta (PIAAC, 2023) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024), que revelan bajos niveles de alfabetización funcional en la población adulta chilena y una persistente dificultad para aplicar la lectura en contextos cotidianos. Dichos antecedentes permiten reconocer que las dificultades lectoras que se observan en etapas posteriores tienen su origen en los primeros niveles educativos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en educación inicial.

De manera específica en la Región del Biobío, diversas investigaciones han identificado falencias en el desarrollo de habilidades lectoras emergentes, dificultades en la decodificación, escaso dominio de la conciencia fonológica y limitada comprensión lectora visual, aspectos que afectan la progresión hacia niveles más complejos del proceso lector (Al-Barakat & Al-Ali, 2024; Azucena et al., 2023; Johari & Yunus, 2021). Asimismo, estudios basados en enfoques multimodales muestran que el uso de imágenes, narraciones visuales y secuencias ilustradas favorece la comprensión narrativa, el desarrollo del vocabulario y la capacidad inferencial en preescolares (Chlapana & Koniou, 2025; Finders et al., 2023; Wu & Amzah, 2023). Estas evidencias refuerzan la pertinencia de analizar cómo se están aplicando dichas estrategias en las aulas locales.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de examinar las técnicas de lectura inicial utilizadas por docentes de educación pre-básica en distintos establecimientos de la Región del Biobío, con el propósito de identificar su frecuencia de uso, valorar su efectividad percibida y comprender de qué manera estas prácticas contribuyen al desarrollo de la conciencia fonológica, la conciencia alfabética, la comprensión lectora visual, el lenguaje oral y la asociación fonema-grafema. Este estudio busca aportar una mirada crítica y actualizada sobre las prácticas lectoras que se implementan en la primera infancia, con el fin de fortalecer el trabajo pedagógico y promover estrategias de enseñanza más integrales, contextualizadas y fundamentadas en evidencia.

El presente trabajo se organiza en cinco capítulos: el planteamiento del problema, el marco teórico que sustenta los conceptos clave del estudio, la metodología empleada,

los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas del análisis, junto con limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema, el cual aborda la importancia del desarrollo de la lectura en la primera infancia como base del aprendizaje y la comprensión. Desde la perspectiva de la alfabetización emergente, se entiende que el proceso lector comienza antes de la educación formal, a través de experiencias significativas con el lenguaje oral y escrito (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991). En este contexto, la mediación del adulto y la exposición a un entorno letrado favorecen habilidades como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la comprensión oral (Hudson & Piasta, 2022; Larsen et al., 2022).

A nivel nacional, los resultados de evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta (PIAAC, 2023) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024) evidencian bajos niveles de comprensión lectora, reflejando la necesidad de fortalecer las estrategias docentes en la enseñanza inicial. En la Región del Biobío, esta problemática se manifiesta en las primeras etapas educativas, donde persisten dificultades en el desarrollo lector y en la aplicación de técnicas pedagógicas adecuadas. Por ello, este estudio busca analizar las técnicas de lectura inicial empleadas por docentes de educación prebásica y su relación con el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes.

El objetivo general de la investigación es determinar la frecuencia de uso y la percepción de efectividad de las técnicas de lectura inicial utilizadas por las docentes de educación prebásica de la Región del Biobío. Asimismo, se propone identificar las estrategias más aplicadas, su frecuencia y la valoración que los educadores otorgan a su impacto pedagógico.

En coherencia con lo anterior, se plantea la hipótesis de que existe una relación significativa entre las técnicas de lectura inicial aplicadas por las docentes y el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes. Este estudio posee relevancia teórica al aportar evidencia empírica sobre la alfabetización temprana, relevancia metodológica al generar datos contextualizados sobre la práctica docente, y relevancia práctica al ofrecer orientaciones que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza de la lectura en la educación inicial.

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El desarrollo de habilidades lectoras durante la infancia constituye un pilar fundamental para el progreso académico y personal de los estudiantes. En la educación prebásica, la consolidación de estas habilidades depende en gran medida de las prácticas pedagógicas implementadas por las docentes y de la calidad de las experiencias tempranas con el lenguaje oral y escrito. Desde la perspectiva de la alfabetización emergente, se reconoce que el proceso lector comienza antes de la instrucción formal y se construye a partir de interacciones significativas, mediación docente y exposición a contextos letrados que favorecen la comprensión y la producción lingüística (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991).

Diversas investigaciones han demostrado que las habilidades prelectoras, como la conciencia fonológica, la conciencia alfabética, el desarrollo del vocabulario, la comprensión apoyada en imágenes y la asociación fonema-grafema, constituyen predictores sólidos del éxito lector posterior. Anthony & Francis (2005) y Ehri (2020) destacan que la conciencia fonológica desempeña un rol central en el acceso al principio alfabético, mientras que Wahyuni (2021) y Azucena et al. (2023) evidencian que estrategias lúdicas y sistemáticas basadas en la manipulación de sonidos, rimas y segmentación silábica favorecen la adquisición de destrezas metalingüísticas esenciales. De manera complementaria, el estudio de Bizama et al. (2013) confirma la eficacia de intervenciones tempranas en conciencia fonológica en contextos de vulnerabilidad social, reforzando la necesidad de prácticas pedagógicas intencionadas y sostenidas.

En relación con el conocimiento de letras y la conciencia alfabética, Johari y Yunus (2021) identifican estrategias como juegos fonéticos, lectura en voz alta y dramatización como prácticas efectivas para monitorear el progreso lector. A esto se suma lo planteado por Piasta & Hudson (2022), quienes subrayan la interdependencia entre conciencia fonológica y enseñanza fonema-grafema para la adquisición del principio alfabético. Asimismo, Larsen et al. (2022) destacan el valor predictivo del dominio del nombre y sonido de las letras, mientras que Seyll & Content (2022) evidencian que el análisis visual detallado, mediante el reconocimiento gráfico, trazado y discriminación visual, favorece la consolidación de representaciones gráficas estables que facilitan la decodificación.

La comprensión lectora visual emerge también como un componente clave para interpretar información y construir significado antes del acceso formal al texto escrito. Al-Barakat & Al-Ali (2024) sostienen que las actividades basadas en imágenes permiten desarrollar inferencias, coherencia narrativa y anticipación, procesos que constituyen precursores directos de la comprensión lectora convencional. Bajo enfoques multimodales,

Wu & Amzah (2023) y Chlapana & Koniou (2025) han demostrado que la mediación docente a través de lectura dialogada, narración guiada y análisis de ilustraciones incrementa la participación, la expresión oral y la capacidad narrativa de los estudiantes. A su vez, Finders et al. (2023) plantean que los entornos interactivos y colaborativos fortalecen la retención léxica, el vocabulario y la organización del discurso infantil.

El lenguaje oral y el vocabulario, por su parte, se consolidan como pilares transversales del desarrollo lector. Snow, et al. (1998) señalan que un vocabulario amplio facilita la comprensión semántica y la lectura fluida, mientras que Dickinson & Tabors (2001) destacan la importancia de experiencias comunicativas ricas, retroalimentación docente y preguntas abiertas para promover la adquisición de nuevas palabras. En el contexto chileno, Muñoz & Frez-Aróstica (2021) advierten una brecha entre las creencias familiares sobre alfabetización emergente y las prácticas reales de lectura en el hogar, lo que subraya la necesidad de fortalecer los espacios escolares como ambientes lingüísticos privilegiados.

La asociación fonema-grafema, finalmente, constituye un proceso instrumental para la decodificación. Ehri (2014) y McArthur et al. (2018) afirman que la enseñanza explícita y sistemática de correspondencias grafema-sonido es esencial para el reconocimiento eficiente de palabras. Grünke et al. (2024) demuestran que estrategias mnemotécnicas basadas en imágenes favorecen la adquisición de estas correspondencias, especialmente en estudiantes que presentan dificultades. Del mismo modo, Seyll & Content (2022) evidencian que la integración de habilidades visuales, motoras y auditivas refuerza la comprensión simbólica del código escrito.

A nivel social, diversos informes nacionales han alertado sobre la persistencia de dificultades lectoras desde etapas tempranas. Los resultados del SIMCE 2024 (MINEDUC, 2024) evidencian brechas significativas en la comprensión lectora de cuarto básico en la Región del Biobío, mientras que los análisis del CIAE (2025) reportan altos porcentajes de estudiantes que presentan dificultades de decodificación, comprensión y motivación por la lectura en los primeros niveles de escolaridad.

Esta problemática no solo se manifiesta en la niñez, sino que se extiende a la población adulta. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos, PIAAC (2023), desarrollados por la OCDE (2024), muestran que Chile obtuvo un promedio de 218 puntos en lectura, ubicándose en el último lugar entre los 31 países participantes. Según el informe, el 53% de los adultos se sitúa en el nivel 1 o inferior, lo que implica que sólo pueden comprender textos breves y explícitos, presentando dificultades para interpretar información implícita o analizar textos

complejos. En contraste, solo el 2% alcanza niveles altos (4 o 5). Asimismo, un 44% de la población adulta se encuentra en los niveles más bajos de competencia lectora, cifra que duplica el promedio de la OCDE (18%). Entre los periodos 2014–2015 y 2022–2023, no se evidencian mejoras significativas y, en generaciones mayores, incluso se observa un descenso en las competencias lectoras.

Estos resultados reflejan bajos niveles de alfabetización funcional, entendida como la capacidad de aplicar la lectura y otras habilidades cognitivas en contextos cotidianos, sociales o laborales. La evidencia confirma que, aunque gran parte de la población puede leer, no logra comprender ni utilizar la información en situaciones complejas. En consecuencia, estas tendencias revelan debilidades estructurales en el desarrollo lector desde las etapas iniciales de escolarización, lo que subraya la urgencia de revisar las prácticas pedagógicas implementadas en la educación prebásica para prevenir dificultades futuras.

2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A pesar de los esfuerzos dirigidos a fortalecer la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad, los resultados del SIMCE (MINEDUC, 2024) y los informes nacionales recientes evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes continúa presentando dificultades en la comprensión lectora. Estas brechas se manifiestan desde la educación inicial, lo que indica la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas implementadas en el nivel prebásico, particularmente en el desarrollo de habilidades lectoras emergentes.

Los estudios del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2025) de la Universidad de Chile, han identificado que gran parte de los estudiantes presenta dificultades de decodificación, comprensión y motivación lectora, mientras que los resultados del PIAAC (OCDE, 2024) reflejan bajos niveles de alfabetización funcional en la población adulta chilena, lo que evidencia falencias en la formación lectora desde etapas tempranas. Estas tendencias sugieren que la lectura no depende únicamente de habilidades técnicas, sino también de factores emocionales y motivacionales, así como de prácticas docentes que logren integrar de manera sistemática dimensiones esenciales como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la comprensión visual, el vocabulario y la asociación fonema–grafema.

En este contexto, se reconoce que el rol docente es decisivo para promover experiencias lectoras significativas que integren la comprensión, el lenguaje oral y la motivación hacia la lectura. Sin embargo, las prácticas pedagógicas aplicadas en

los establecimientos educativos varían significativamente y, en muchos casos, no se encuentran alineadas con la evidencia actual sobre alfabetización emergente ni con los requerimientos identificados en el desarrollo lector inicial. Esta situación hace necesario analizar de qué manera las estrategias utilizadas por las docentes de educación prebásica contribuyen, o no, al fortalecimiento de las habilidades lectoras emergentes.

A partir de esta problemática, surge la necesidad de comprender cómo las docentes de la Región del Biobío están implementando las técnicas de lectura inicial, qué estrategias priorizan, con qué frecuencia las utilizan y cómo perciben su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. Comprender estas prácticas permitirá identificar fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en la enseñanza de la lectura en la etapa prebásica.

2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.3.1. Objetivo general:

Determinar la frecuencia de uso y percepción de efectividad de las técnicas de lectura inicial por docentes de educación prebásica de la Región del Bío-Bío, considerando las dimensiones de conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y vocabulario y asociación fonema-grafema.

2.3.2. Objetivos específicos:

1. Identificar la frecuencia con que las docentes aplican técnicas de lectura inicial asociadas a la conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema.
2. Describir las estrategias específicas utilizadas por las docentes en cada una de las cinco dimensiones del desarrollo lector emergente.
3. Analizar la percepción de efectividad que las docentes otorgan a las técnicas de lectura inicial en relación con el desarrollo de habilidades lectoras emergentes en sus estudiantes.

2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Pregunta general:

¿De qué manera las docentes de educación prebásica de la Región del Biobío utilizan y perciben la efectividad de las técnicas de lectura inicial en las dimensiones de

conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema?

2.4.2. PREGUNTAS ESPECÍFICAS:

- 1) ¿Con qué frecuencia las docentes aplican técnicas de lectura inicial en cada una de las cinco dimensiones del desarrollo lector emergente: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y vocabulario y asociación fonema-grafema?
- 2) ¿Qué estrategias específicas utilizan las docentes en cada una de estas dimensiones durante la enseñanza de la lectura inicial?
- 3) ¿Cómo perciben las docentes la efectividad de las técnicas de lectura inicial que emplean para favorecer el desarrollo de habilidades lectoras emergentes en sus estudiantes

2.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

2.5.1. Hipótesis nula (H0):

No existe una relación significativa entre las técnicas de lectura inicial implementadas por las docentes y el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes e los estudiantes de educación prebásica de la Región del Biobío, considerando las dimensiones de conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y asociación fonema-grafema.

2.5.2. Hipótesis alternativa (H1):

Existe una relación significativa entre las técnicas de lecturas inicial implementadas por las docentes y el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes en los estudiantes de educación prebásica de la Región del Biobío, considerando las dimensiones de conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y asociación fonema-grafema.

2.6. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.6.1. Relevancia teórica:

El presente estudio posee una relevancia teórica fundamental al aportar evidencia reciente sobre los procesos de alfabetización emergente y su relación con el desarrollo

lector inicial. Whitehurst & Lonigan (1998) destacan que las habilidades prelecturas, especialmente la conciencia fonológica, el vocabulario y el conocimiento alfabético, constituyen predictores esenciales del éxito lector posterior. En esta línea, la literatura especializada ha demostrado que el fortalecimiento temprano de estas habilidades permite construir una base sólida para la decodificación y la comprensión, dimensiones centrales para una trayectoria lectora exitosa.

Del mismo modo, Piasta & Hudson (2022) enfatizan que la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y la relación fonema-grafema resulta crítica para adquirir el principio alfabético, lo que constituye una condición necesaria para el progreso lector convencional. En este sentido, investigaciones contextualizadas como la presente contribuyen a profundizar el conocimiento disponible, al identificar cómo estas habilidades se promueven efectivamente en las prácticas pedagógicas reales de docentes de educación prebásica en la Región del Biobío. De esta manera, el estudio enriquece el marco conceptual existente al ofrecer datos actualizados sobre la aplicación de estrategias de lectura inicial en entornos educativos contemporáneos.

2.6.2. Relevancia Metodológica:

Desde la perspectiva metodológica, este estudio adquiere pertinencia al sustentarse en lineamientos propios del enfoque cuantitativo descriptivo. Hernández et al. (2021) señalan que este tipo de diseño permite caracterizar fenómenos educativos mediante datos objetivos, comparables y sistemáticos, facilitando una comprensión rigurosa de las prácticas docentes en contextos reales. A su vez, Sánchez & Murillo (2021) respaldan el uso de cuestionarios estructurados en investigaciones pedagógicas, pues estos instrumentos aseguran mayor fiabilidad y validez en la recolección de información cuando se busca analizar percepciones, frecuencias de uso y estrategias aplicadas por docentes.

En consecuencia, la metodología seleccionada permite obtener datos consistentes sobre las dimensiones centrales del estudio, conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y vocabulario y asociación fonema-grafema, articulando así coherentemente el problema, los objetivos y las preguntas de investigación.

Relevancia práctica: En términos prácticos, los hallazgos de esta investigación poseen un alto potencial de impacto en la labor de educadoras de párvulos, docentes de educación diferencial y equipos técnicos pedagógicos. Los resultados permitirán orientar la selección, aplicación y diversificación de técnicas de lectura inicial, promoviendo prácticas más efectivas y ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes. Del mismo modo,

la información obtenida puede contribuir al diseño de planes de mejoramiento educativo, a la toma de decisiones institucionales y al fortalecimiento de estrategias de enseñanza basadas en evidencia dentro de jardines infantiles y escuelas de la Región del Biobío.

Por lo que, este estudio ofrece insumos relevantes para la formación docente continua, especialmente en áreas como la conciencia fonológica, el principio alfabético, el lenguaje oral y la comprensión visual, dimensiones que emergen como fundamentales para la construcción de trayectorias lectoras sólidas desde la educación prebásica.

3. MARCO TEÓRICO

La alfabetización emergente, la cual reconoce que el proceso lector no comienza formalmente en la educación básica, sino desde los primeros años de vida a través de experiencias significativas con el lenguaje oral y escrito. Según Clay (1979) y autores como Sulzby & Teale (1991), la alfabetización emergente comprende conocimientos, actitudes y comportamientos que los niños(as) desarrollan antes de aprender a leer y escribir de manera convencional, destacando el rol activo del niño(a) y la mediación del adulto en un entorno letrado.

El estudio se sustenta en el Modelo Interactivo del Desarrollo Lector de Ruddell & Unrau (2013), que concibe la lectura como un proceso de construcción de significados mediado por la interacción entre el lector, el texto, el docente y el contexto educativo. Este enfoque sociocognitivo considera que los procesos cognitivos y lingüísticos se articulan con factores sociales, afectivos y culturales, lo que permite analizar las técnicas de lectura inicial en contextos reales (Gómez & Vega, 2022; Sánchez, 2010).

Diversas investigaciones apoyan esta visión interactiva. Gómez & Vega (2022) evidencian que la comprensión lectora surge de la interacción entre lector, texto y contexto, mientras que Mayoral-Gutiérrez & Peredo-Merlo (2021) destacan la influencia de las creencias epistemológicas en la comprensión profunda. Estas perspectivas refuerzan la importancia de una mediación docente que promueva la reflexión, la motivación y la comprensión significativa desde etapas tempranas.

En este sentido, la lectura se comprende como una práctica social y culturalmente situada, determinada por la lengua, las experiencias y el entorno del aula. Así, el análisis de las técnicas de lectura inicial en la educación prebásica busca valorar su capacidad para integrar los componentes cognitivos, afectivos y socioculturales del proceso lector, contribuyendo al desarrollo de una enseñanza más integral y contextualizada.

3.1. PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva teórica que orienta este estudio se sustenta en los principios de la alfabetización emergente, la cual reconoce que el desarrollo lector comienza antes de la instrucción formal y se configura mediante experiencias tempranas con el lenguaje oral, la exploración de textos y la interacción con adultos mediadores (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991), y además integra habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y el desarrollo del lenguaje oral (Whitehurst & Lonigan, 1998). Este enfoque plantea que los niños construyen conocimientos previos sobre el sistema escrito a partir de sus vivencias cotidianas, lo que permite comprender la lectura inicial como un proceso progresivo en el que convergen habilidades fonológicas, alfabéticas, semánticas y visuales. La alfabetización emergente plantea que el aprendizaje lector comienza antes de la instrucción formal e integra habilidades.

En esta línea, Whitehurst & Lonigan (1998) señalan que las habilidades prelectoras, como la conciencia fonológica, el vocabulario, el reconocimiento de letras y la comprensión apoyada en imágenes, constituyen predictores fundamentales del desarrollo lector posterior. Estas habilidades no se adquieren de manera espontánea; requieren intencionalidad pedagógica, retroalimentación docente y experiencias comunicativas ricas que permitan a los niños establecer relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

La perspectiva sociocognitiva de la lectura complementa esta visión al entender el aprendizaje lector como un proceso complejo en el que interactúa el niño, el texto y el contexto. Autores como Dickinson & Tabors (2001) y Snow, Burns y Griffin (1998) sostienen que el desarrollo del vocabulario y el lenguaje oral constituye un eje articulador de la comprensión lectora, ya que permite la construcción de significado a través de inferencias, conexiones y relaciones semánticas. Bajo esta perspectiva, la mediación docente, a través de preguntas abiertas, lectura dialógica y modelamiento, juega un rol central en la adquisición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas.

Asimismo, investigaciones recientes han profundizado en la importancia de las habilidades fonológicas y alfabéticas para el desarrollo del principio alfabético. Anthony & Francis (2005) y Ehri (2020) destacan que la conciencia fonológica constituye una base esencial para la decodificación, mientras que Piasta & Hudson (2022) señalan que la instrucción explícita de correspondencias fonema-grafema permite que los estudiantes accedan a la estructura del sistema escrito. De manera complementaria, Larsen et al. (2022) sostienen que el reconocimiento del nombre y sonido de las letras

es un predictor clave en el proceso lector inicial, mientras que Seyll & Content (2022) enfatizan la relevancia del análisis visual detallado para consolidar representaciones gráficas estables.

Por su parte, la comprensión lectora visual se ha reconocido como un componente previo indispensable en la construcción de significado. Al-Barakat & Al-Ali (2024) demuestran que las actividades basadas en imágenes fomentan procesos cognitivos como la anticipación, la secuenciación narrativa y la inferencia, elementos que anteceden a la comprensión textual convencional. A esto se suma lo planteado por Wu & Amzah (2023) y Chlapana & Koniou (2025), quienes evidencian que la lectura dialogada y el análisis de ilustraciones promueven la participación activa, la expresión oral y la elaboración narrativa. Asimismo, Finders et al. (2023) destacan que las interacciones colaborativas fortalecen el vocabulario y la organización discursiva, consolidando así habilidades esenciales para la alfabetización inicial.

Estas perspectivas teóricas, a modo general, permiten comprender que el desarrollo lector inicial es un proceso multidimensional en el que convergen habilidades fonológicas, alfabéticas, visuales y lingüísticas. Esta visión integral orienta el presente estudio, al permitir analizar cómo las docentes de educación prebásica implementan técnicas de lectura inicial y cómo dichas prácticas contribuyen al fortalecimiento de las habilidades emergentes en sus estudiantes.

3.2. MODELO TEÓRICO EN QUE SE INSERTA EL PROBLEMA

El presente estudio se inserta en el modelo teórico de la alfabetización emergente, perspectiva que sostiene que el aprendizaje de la lectura comienza antes de la instrucción formal y se desarrolla a partir de experiencias tempranas con el lenguaje oral, la interacción con textos y la mediación de adultos significativos. Clay (1979) y Sulzby & Teale (1991) proponen que los niños construyen progresivamente conocimientos sobre el sistema escrito a través de la exploración, la observación y la participación guiada, integrando habilidades fonológicas, alfabéticas, semánticas y visuales que conforman los cimientos del proceso lector. Desde esta perspectiva, las habilidades lectoras emergentes, como la conciencia fonológica, el conocimiento de letras, el vocabulario, la comprensión apoyada en imágenes y la asociación fonema-grafema, constituyen predictores robustos del desempeño lector posterior, tal como señalan Whitehurst & Lonigan (1998).

Complementariamente, este estudio se sustenta en el modelo sociocognitivo e interactivo de la lectura, el cual concibe el acto lector como un proceso dinámico

en el que convergen el lector, el texto y el contexto. Snow et al. (1998) y Dickinson & Tabors (2001) destacan que la comprensión se construye mediante la interacción entre procesos cognitivos, lingüísticos y socioemocionales, los cuales dependen de la calidad del lenguaje oral, las oportunidades comunicativas y la mediación docente. Bajo esta perspectiva, la lectura dialogada, la retroalimentación contingente y el modelamiento verbal se constituyen en prácticas clave para favorecer la construcción de significado y la expansión del vocabulario en etapas tempranas.

Asimismo, el modelo teórico incorpora aportes de la perspectiva psicolingüística del desarrollo lector, que enfatiza la relación entre habilidades fonológicas, conocimiento alfabético y comprensión del sistema escrito. Investigaciones como las de Anthony & Francis (2005), Ehri (2020) y Piasta & Hudson (2022) sostienen que la conciencia fonológica y la instrucción explícita de correspondencias fonema–grafema permiten acceder al principio alfabético, mientras que autores como Larsen et al. (2022) y Seyll & Content (2022) evidencian que el reconocimiento del nombre y sonido de las letras, junto con el análisis visual detallado, favorecen la consolidación de representaciones grafémicas estables.

En conjunto, estos enfoques permiten comprender que las prácticas pedagógicas aplicadas por las docentes de educación prebásica influyen directamente en la construcción de habilidades prelectoras y, por ende, en la trayectoria lectora futura de los estudiantes. Así, el problema de investigación se inserta en un modelo teórico que concibe el desarrollo lector como un proceso multidimensional, mediado y dependiente de la calidad de las experiencias de aprendizaje, lo que orienta el análisis de las técnicas de lectura inicial utilizadas en el contexto estudiado.

3.3. CONCEPTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES

Los conceptos fundamentales que sustentan este estudio permiten comprender los procesos implicados en el desarrollo de la lectura inicial y su relación con las prácticas pedagógicas implementadas en educación prebásica. A continuación, se presentan de manera organizada los constructos clave que orientan el análisis de las técnicas de lectura utilizadas por los docentes participantes.

- a) Conciencia fonológica: Se define como la capacidad metalingüística que permite reflexionar sobre la estructura sonora del lenguaje, identificando, segmentando y manipulando unidades como sílabas, rimas y fonemas. Según Anthony y Francis (2005), esta habilidad constituye un componente

esencial del aprendizaje lector, dado que permite la comprensión del carácter segmentado del habla. Ehri (2020) destaca que la conciencia fonológica facilita el acceso al principio alfabético, ya que los niños comprenden que las palabras están formadas por unidades sonoras que pueden representarse mediante grafemas. La evidencia teórica indica que esta habilidad se desarrolla progresivamente y constituye un predictor robusto del desempeño lector posterior, especialmente en la transición hacia la decodificación.

- b) **Conciencia alfabética:** La conciencia alfabética alude al reconocimiento y comprensión del sistema alfabético, incluyendo la identificación del nombre y sonido de las letras y su función dentro del código escrito. Johari y Yunus (2021) sostienen que esta habilidad permite establecer relaciones sistemáticas entre el lenguaje oral y su representación gráfica. Piasta y Hudson (2022) señalan que el conocimiento de letras se vincula estrechamente con la adquisición del principio alfabético y constituye un predictor significativo del aprendizaje lector inicial. Larsen et al. (2022) destacan que el dominio conjunto del nombre y sonido de las letras contribuye directamente a la formación de representaciones estables dentro del sistema escrito, mientras que Seyll y Content (2022) subrayan que el análisis visual detallado favorece la discriminación grafémica y consolida la memoria visual de las letras.
- c) **Comprensión lectora visual:** Es la capacidad del niño para construir significado a partir de imágenes mediante procesos de observación, análisis, interpretación e inferencia. Este tipo de comprensión permite identificar relaciones, anticipar acontecimientos, organizar narrativas y descifrar mensajes visuales que actúan como soporte del pensamiento y como base para el desarrollo de la comprensión textual. Las imágenes funcionan como “sustitutas de palabras”, favorecen la imaginación, forman conceptos, estimulan la lectura y permiten interpretar el mundo antes del acceso al texto escrito. Así, la lectura de imágenes constituye un recurso pedagógico que potencia la comprensión, la imaginación y la estructuración de ideas, facilitando procesos cognitivos que anteceden a la lectura convencional (Moreira & Castro, 2022).
- d) **Lenguaje oral y vocabulario:** Constituyen pilares fundamentales del desarrollo lector, dado que permiten construir significado, establecer relaciones semánticas y comprender la estructura del discurso. Snow et al.

(1998) indican que el vocabulario es un predictor directo de la comprensión lectora, debido a que facilita el acceso al significado y promueve la integración de nueva información. Dickinson y Tabors (2001) plantean que el desarrollo del lenguaje oral depende en gran medida de la calidad de las interacciones comunicativas, la amplitud del léxico y la exposición a estructuras sintácticas diversas.

- e) Asociación grafema/fonema: Corresponde al proceso mediante el cual los aprendices comprendan la relación entre los sonidos del lenguaje (fonemas) y las unidades gráficas que los representan (grafemas). Ehri (2014) sostiene que esta relación constituye la base del principio alfabético y es esencial para la decodificación eficiente. McArthur et al. (2018) afirman que la instrucción explícita de correspondencias fonema-grafema permite consolidar representaciones estables que facilitan el reconocimiento de palabras. En esta misma línea, Grünke et al. (2024) destacan que la construcción de asociaciones estables entre fonema y grafema requiere la integración de procesos perceptuales y cognitivos. Seyll y Content (2022) enfatizan que la discriminación visual y el reconocimiento preciso de grafemas contribuyen a fortalecer este proceso, dado que permiten un procesamiento más automatizado del código escrito.

3.4. ARTICULACIÓN TEÓRICA Y HALLAZGOS ESPERADOS

La articulación teórica del estudio se sustenta en los principios de la alfabetización emergente y el Modelo Interactivo del Desarrollo Lector (Ruddell y Unrau, 2013), los cuales destacan que las habilidades iniciales: la conciencia fonológica, el conocimiento de letras, la comprensión lectura visual, vocabulario y asociación fonema-grafema, se desarrollan mediante experiencias mediadas y socialmente situadas. Desde esta perspectiva, se espera que los hallazgos permitan establecer correspondencias claras entre las técnicas de lectura inicial aplicadas por las docentes y los supuestos que sostienen ambos enfoques teóricos. En particular, si los resultados evidencian una alta frecuencia y valoración positiva de estrategias que fortalezcan las habilidades prelectoras descritas en el marco conceptual, esto aportará apoyo empírico a la afirmación de que dichas prácticas constituyen un fundamento decisivo para la progresión lectora posterior, tal como sostienen autores como Whitehurst y Lonigan (1998), Piasta y Hudson (2022), Dickinson y Tabors (2001) y Ehri (2020).

Asimismo, se espera identificar posibles discrepancias entre los modelos teóricos y la realidad pedagógica. De observarse una baja implementación de prácticas vinculadas al lenguaje oral, la comprensión visual o la relación fonema–grafema, los resultados evidenciaron una brecha entre lo que plantea la literatura, especialmente desde la alfabetización emergente y el modelo sociocognitivo de comprensión, y lo que efectivamente ocurre en el aula. Esta disonancia sugeriría la necesidad de fortalecer la formación docente, diversificar las prácticas y promover una enseñanza más equilibrada que incorpore todas las dimensiones necesarias para el desarrollo lector inicial.

De igual forma, los resultados permitirán generar insumos empíricos para orientar decisiones pedagógicas y proyectar líneas de intervención contextualizadas. La evidencia cuantitativa obtenida contribuirá a fundamentar propuestas de mejora basadas en las necesidades reales de los establecimientos de la Región del Biobío, permitiendo avanzar hacia un modelo pedagógico local que articule coherentemente los principios de la alfabetización emergente, el enfoque interactivo de la lectura y las prácticas docentes observadas. Esta contribución será relevante para fortalecer la calidad de la educación inicial y para sustentar futuras investigaciones o programas de intervención en lectura temprana.

4. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

El presente capítulo expone el enfoque metodológico en orientación a la investigación, describiendo las estrategias utilizadas para abordar el estudio sobre prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura inicial en el nivel prebásico. Se detalla el paradigma cuantitativo adaptado, el tipo de alcance de la investigación, así como las características de los participantes, el contexto educativo, los instrumentos aplicados y las consideraciones éticas que garantizan la rigurosidad del proceso. De acuerdo con Hernández et al. (2021), la metodología constituye el eje que permite organizar y fundamentar las decisiones técnicas y procedimentales de un estudio, asegurando la coherencia entre objetivos, el diseño y la recolección de datos.

Según Arias (2021), los estudios descriptivos tienen como función detallar propiedades, características y perfiles de grupos o fenómenos, mediante la recolección y medición de datos cuantitativos que permiten observar y fundamentar diversos aspectos sin manipular variables. De este modo, el estudio posibilita identificar patrones y tendencias en las prácticas pedagógicas, lo que contribuye a establecer una visión clara y objetiva del fenómeno educativo.

4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo, orientado a describir y analizar de manera objetiva y sistemática las prácticas docentes vinculadas al uso de técnicas de lectura inicial en educación prebásica. Según Hernández et al. (2021), este enfoque se caracteriza por la recolección de datos medibles, el uso de instrumentos estandarizados y el procesamiento estadístico de la información con el fin de identificar patrones, tendencias y niveles de presencia de un fenómeno educativo.

La elección de este enfoque resulta pertinente para el propósito del estudio, ya que permite obtener información precisa y comparable respecto de la frecuencia con que las docentes aplican técnicas de lectura inicial y de la percepción de efectividad que atribuyen a dichas estrategias en el desarrollo de habilidades lectoras emergentes. Asimismo, el enfoque cuantitativo facilita la sistematización de datos provenientes de un cuestionario estructurado, lo que contribuye a garantizar la objetividad, fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

En este sentido, el uso de un enfoque cuantitativo permite articular coherentemente el problema planteado con los objetivos del estudio, al posibilitar la evaluación de cada dimensión teórica: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema, mediante indicadores numéricos que reflejan la presencia, frecuencia y valoración de las prácticas pedagógicas reportadas por las docentes participantes.

4.1.1. Tabla de operacionalización de variable

Objetivo del cuestionario: Determinar la frecuencia y efectividad de uso sobre la percepción de técnicas de lectura inicial en docentes de educación prebásica de establecimientos de la Región del Bio Bio.

Participantes: Dirigido a docentes de educación diferencial y educación parvularia.

Tabla 1. Operacionalización de la variable "habilidades cognitivas y lingüísticas".

Variable principal	Dimensiones	Indicadores
Habilidades cognitivas y lingüísticas	Conciencia fonológica	• Identifica y discrimina sonidos iniciales y finales en palabras. • Segmenta palabras en sílabas. • Identificación de rimas. • Reconoce palabras que comienzan o terminan igual.
	Conciencia alfabética	• Reconoce letras del abecedario en mayúscula y minúscula. • Nombrar letras y su respectivo sonido. • Identifica letras dentro de palabras escritas. • Reconoce su nombre escrito y el de sus compañeros.
	Comprensión lectora visual	• Observa imágenes y anticipa lo que sucede o sucederá. • Relata o describe lo que observa en una secuencia de imágenes. • Identifica personajes, acciones y escenarios en imágenes. • Reconoce elementos clave en pictogramas o cuentos visuales.
	Lenguaje oral y vocabulario	• Utiliza un vocabulario variado para describir objetos, acciones o emociones. • Participa activamente en conversaciones y juegos verbales. • Formula oraciones completas y coherentes. • Narra experiencias o hechos en secuencia lógica. • Comprende y utiliza.
	Asociación fonema-grafema	• Relaciona grafemas con sus fonemas correspondientes (por ejemplo, la letra 'm' con el sonido /m/). • Lee sílabas simples uniendo sonidos de letras conocidas. • Reconoce sonidos iniciales, medios y finales dentro de palabras escritas. • Escribe letras que representan sonidos escuchados. • Reconoce palabras simples por su sonido y forma escrita.

Nota. La tabla muestra la operacionalización de la variable Habilidades cognitivas y lingüísticas, considerando las dimensiones e indicadores utilizados para determinar la frecuencia y efectividad de uso de técnicas de lectura inicial en docentes de educación prebásica de la Región del Biobío.

4.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo y adopta un tipo de estudio descriptivo-exploratorio. En primer lugar, se caracteriza como descriptiva porque busca especificar, detallar y caracterizar las técnicas de lectura inicial utilizadas por las docentes de educación prebásica en establecimientos públicos y particulares subvencionados de la Región del Biobío. Según Arias (2021), los estudios descriptivos

tienen como propósito identificar propiedades, características y perfiles de grupos o fenómenos mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, permitiendo observar tendencias sin manipular variables. Bajo esta lógica, el presente estudio posibilita describir patrones en las prácticas pedagógicas reportadas por las docentes y establecer una visión clara del fenómeno educativo en su contexto real.

En segundo lugar, el estudio posee un alcance exploratorio, dado que la relación entre las técnicas de lectura inicial y el desarrollo de habilidades lectoras emergentes ha sido escasamente investigada en contextos locales. Tal como plantea Arias (2021), los estudios exploratorios resultan pertinentes cuando el fenómeno de interés ha sido poco abordado o se dispone de antecedentes limitados, permitiendo al investigador familiarizarse con el objeto de estudio y generar aproximaciones iniciales que orienten futuras investigaciones. Desde esta perspectiva, el carácter exploratorio del estudio permite obtener información preliminar que contribuya a comprender cómo las docentes implementan estas técnicas y qué valoración otorgan a su efectividad en la práctica pedagógica.

4.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

La investigación contó con la participación de 33 docentes de educación prebásica, pertenecientes a establecimientos públicos y particulares subvencionados de la Región del Biobío. Las participantes incluyen educadoras de párvulos y profesoras de educación básica, ambas con funciones directas en la enseñanza de la lectura inicial en los niveles de Prekínder y Kínder.

En cuanto a su trayectoria profesional, la distribución general del grupo indica que la mayoría posee más de seis años de experiencia docente, mientras que otro segmento significativo presenta entre uno y tres años de ejercicio profesional. Esta variabilidad permite contar con perspectivas tanto consolidadas como emergentes respecto de las prácticas de lectura inicial y el desarrollo de habilidades lectoras en educación prebásica.

La selección de participantes se realizó bajo criterios de tipo no probabilístico e intencional, dado que se escogió deliberadamente a las docentes que implementan técnicas de lectura inicial en su práctica cotidiana. Este tipo de muestreo se caracteriza por utilizar criterios no aleatorios, como la disponibilidad, la proximidad geográfica o el conocimiento experto de las personas que se desea investigar, especialmente cuando los parámetros de la población son desconocidos o no es posible identificarlos individualmente (Nikolopoulou, 2022). En este caso, la voluntariedad de los participantes asegura la pertinencia de la información para los objetivos de la investigación.

Cabe señalar que el muestreo intencional, también denominado muestreo por juicio, implica seleccionar a los participantes en función de las cualidades que poseen, basándose en el criterio del investigador para determinar cuáles unidades de estudio (personas, casos u organizaciones) pueden aportar información relevante (Nikolopoulou, 2022).

4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de información se empleó la técnica de encuesta (ANEXO 1), la cual resulta pertinente en estudios cuantitativos que buscan obtener datos estandarizados y comparables sobre percepciones, prácticas y frecuencias de uso de determinadas estrategias pedagógicas. Según Hernández et al. (2021), la encuesta permite recopilar información de un grupo amplio de participantes mediante instrumentos estructurados que aseguran objetividad, sistematicidad y la posibilidad de analizar patrones y tendencias asociadas a un fenómeno educativo.

El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado, diseñado específicamente para este estudio y compuesto por ítems de respuesta cerrada en escala tipo Likert. Este formato facilita la obtención de datos cuantificables respecto de la frecuencia de uso y la percepción de efectividad de diversas técnicas de lectura inicial aplicadas por docentes de educación prebásica. El cuestionario fue aplicado de manera virtual, resguardando la accesibilidad, confidencialidad y voluntariedad de las participantes.

El instrumento se estructuró en torno a las cinco dimensiones teóricas definidas en el marco conceptual, las cuales corresponde a habilidades fundamentales del desarrollo lector emergente:

- a) Conciencia fonológica,
- b) Conciencia alfabética,
- c) Comprensión lectora visual,
- d) Lenguaje oral y vocabulario, y
- e) Asociación fonema-grafema.

Cada dimensión incluyó ítems que permiten evaluar, por una parte, la regularidad con que las docentes implementan estrategias vinculadas a dichas habilidades, y por otra, la valoración que asignan a su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. La organización del cuestionario según estas dimensiones asegura coherencia directa entre el instrumento, los objetivos planteados y la fundamentación teórica del estudio, favoreciendo la validez de constructo del instrumento.

Asimismo, el uso de un cuestionario autoadministrado facilita la participación de docentes de distintos establecimientos y contextos educativos, permitiendo obtener datos representativos de la realidad regional. La estructura cerrada del instrumento contribuye a la estandarización de respuestas y al análisis cuantitativo posterior, alineándose con el enfoque metodológico previamente establecido.

4.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló de manera secuencial y rigurosa, garantizando su adecuación al enfoque cuantitativo y a los objetivos de la investigación. En primer término, se elaboró un cuestionario estructurado a partir de las cinco dimensiones teóricas definidas en el marco conceptual, asegurando que cada ítem reflejara con claridad las habilidades lectoras emergentes consideradas en el estudio. Esta etapa permitió establecer la coherencia conceptual del instrumento y su pertinencia para caracterizar el uso y la percepción de efectividad de las técnicas de lectura inicial.

Posteriormente, el cuestionario fue sometido a una revisión exhaustiva de claridad, redacción y correspondencia con los objetivos del estudio, con el fin de garantizar la precisión en la medición de las variables. Este proceso incluyó la verificación de la estructura interna del instrumento y la consistencia de sus ítems, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hernández et al. (2021) para asegurar validez en instrumentos aplicados en investigaciones educativas de carácter cuantitativo.

Una vez completada la revisión, el cuestionario se administró en formato virtual mediante un enlace enviado directamente a las docentes participantes. Este medio facilitó el acceso de profesoras pertenecientes a diferentes establecimientos de la Región del Biobío, resguardando la participación voluntaria, el anonimato y la ausencia de sesgos derivados de la presencia del equipo investigador. La modalidad autoadministrada permitió que cada docente respondiera sin influencias externas, lo cual resultó fundamental para preservar la objetividad y la confiabilidad de los datos obtenidos.

El proceso de recolección se extendió durante un periodo prudente con el propósito de asegurar la participación de la mayoría de las personas invitadas, alcanzando finalmente un total de 33 docentes de educación prebásica. Una vez finalizada esta etapa, las respuestas fueron descargadas desde Google Forms y posteriormente sistematizadas mediante la revisión directa de los gráficos y tablas generados por la propia plataforma. Este procedimiento permitió organizar la información de manera clara y ordenada, resguardar adecuadamente los datos y avanzar hacia su análisis descriptivo. La revisión estructurada y exhaustiva de las visualizaciones proporcionadas por Google Forms

garantizó la obtención de datos pertinentes y suficientes para responder al problema de investigación con criterios de coherencia y rigurosidad metodológica.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El desarrollo de esta investigación respetó en todo momento los principios éticos fundamentales que orientan la producción de conocimiento en contextos educativos. En primer lugar, se resguardó la voluntariedad de la participación, informando a las docentes acerca de los propósitos del estudio, la naturaleza del instrumento y el uso exclusivamente académico de los datos obtenidos. Cada participante decidió de manera libre y consciente su incorporación al estudio, sin recibir incentivos, presiones externas ni consecuencias por su decisión (Anexo 2).

Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. El cuestionario aplicado de forma virtual no solicitó datos personales identificables y no registra información sensible que permita asociar las respuestas a una docente o establecimiento específico. Las participantes fueron informadas de que sus respuestas serían tratadas de manera colectiva y anónima, cumpliendo con los resguardos éticos establecidos para investigaciones con seres humanos en el ámbito educativo (Anexo 3).

En relación con el resguardo de la información, los datos recopilados fueron almacenados únicamente por la investigadora responsable y utilizados con fines estrictamente académicos. No se compartieron con terceros ni se emplean para evaluaciones personales o institucionales. Tras la recolección, los datos se mantuvieron protegidos en plataformas seguras hasta su análisis y posterior sistematización.

Finalmente, se respetó el principio de no afectación, asegurando que la participación no generará perjuicios físicos, emocionales o laborales para las docentes. La actividad consistió únicamente en responder un cuestionario autoadministrado, lo que implica un nivel mínimo de riesgo para las participantes. La investigación se desarrolló conforme a estándares éticos que promueven el respeto, la autonomía y la integridad de quienes colaboraron en el estudio.

5. RESULTADOS

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario dirigido a docentes de educación prebásica de la Región del Bío-Bío. Los datos se presentan de manera descriptiva, organizados según dimensiones evaluadas: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y asociación fonema-grafema. A partir de esta información, se identifican tendencias,

prácticas pedagógicas predominantes y patrones que permiten responder a los objetivos de la investigación, sentando bases para la discusión y conclusiones del estudio.

5.1. ANÁLISIS DE DATOS:

Los datos recogidos fueron analizados mediante análisis de contenido cualitativo, en una fase de:

5.1.1. Agrupación temática:

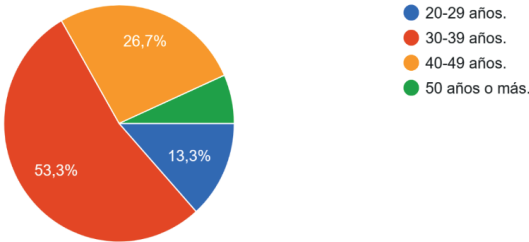
Se agruparon las unidades codificadas en categorías temáticas como: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema (Tabla 1).

5.1.2. Análisis del cuestionario:

El presente apartado tiene como propósito describir y analizar los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a docentes de nivel prebásica pertenecientes a diferentes establecimientos de la región del bio bio. La información se analizó mediante técnica descriptiva, considerando frecuencia y porcentaje, con el fin de identificar las técnicas en el uso de estrategias de lectura inicial, tales como la conciencia fonológica, segmentación silábica y reconocimiento de letras.

La Figura 1 evidencia que la mayor proporción de docentes participantes se concentra en el rango etario de 30 a 39 años. En contraste, los grupos de 20 a 29 años, 40 a 49 años y 50 años o más muestran una representación considerablemente menor, lo que sugiere una distribución etaria heterogénea con predominio de adultas jóvenes.

Figura 1. Distribución porcentual del rango etario de las docentes participantes.



Nota. La figura presenta la distribución porcentual de las docentes participantes según su rango etario. Los porcentajes corresponden a la muestra total informada.

La Figura 2 muestra que la totalidad de las participantes corresponde al género femenino, lo que evidencia una composición muestral completamente homogénea en términos de género.

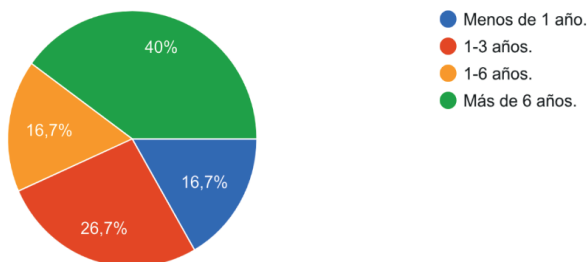
Figura 2. Distribución del género de las participantes del estudio.



Nota. La figura indica que el 100% de las participantes se identificó con el género femenino.

La Figura 3 evidencia que la mayor proporción de docentes cuenta con más de seis años de experiencia en el nivel preescolar NT1-NT2, seguida del grupo con 1 a 3 años de trayectoria. En contraste, las participantes con menos de un año de experiencia y aquellas con entre 1 y 6 años presentan una representación significativamente menor dentro de la muestra.

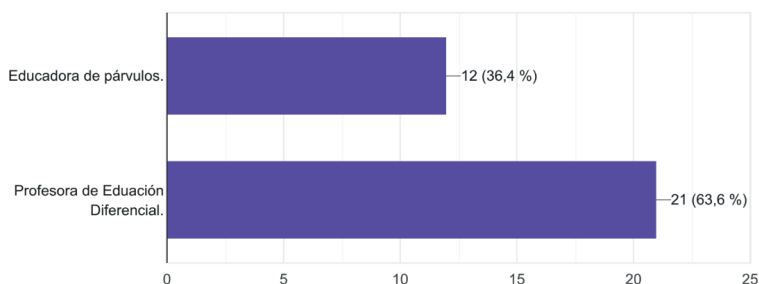
Figura 3. Distribución porcentual de los años de experiencia laboral en nivel preescolar (NT1-NT2).



Nota. La figura presenta la proporción de docentes según sus años de experiencia laboral en nivel preescolar (NT1-NT2). Los valores reflejan la composición total de la muestra reportada.

La Figura 4 permite visualizar la distribución de las docentes según su área de desempeño actual. Se observa un predominio de profesionales que trabajan en Educación Diferencial, mientras que una proporción menor se desempeña como educadoras de párvulos, evidenciando una composición profesional orientada principalmente a la atención de necesidades educativas diversas.

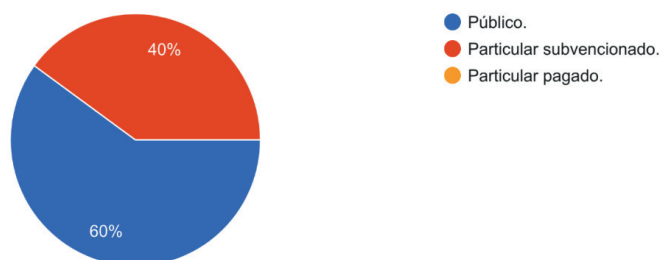
Figura 4. Distribución del área de desempeño profesional actual de las participantes.



Nota. La figura presenta la proporción de docentes según su área de desempeño profesional actual. Los valores corresponden a la muestra total reportada, sin distinción de menciones específicas.

La figura 5 evidencia que la mayor proporción de las docentes se desempeña en establecimientos públicos, mientras que el resto lo hace en establecimientos particulares subvencionados. No se registra participación de docentes provenientes de establecimientos particulares pagados, lo que indica una distribución centrada en las dos primeras dependencias administrativas.

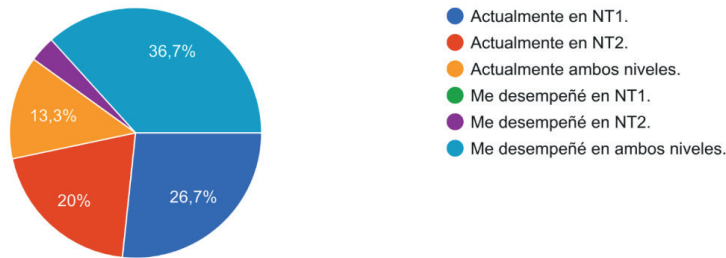
Figura 5. Distribución del tipo de establecimiento en el que ejercen actualmente las docentes participantes.



Nota. La figura presenta la distribución porcentual de las docentes según su dependencia administrativa de los establecimientos donde trabajan. Los porcentajes reflejan exclusivamente la composición de la muestra encuestada.

La figura 6 evidencia que una parte importante de las docentes ha ejercido simultáneamente en ambos niveles (NT1 y NT2), lo que sugiere trayectorias laborales diversificadas dentro del primer ciclo. En menor medida, se observa participación concentrada exclusivamente en NT1, seguida por quienes trabajan o han trabajado en NT2, mientras que la presencia en niveles transitorios como Kinder resulta marginal.

Figura 6. Distribución porcentual del nivel educativo en el que las docentes ejercen o han ejercido.



Nota. La figura presenta la distribución porcentual de los niveles en los que las docentes ejercen o han ejercido. Los porcentajes reflejan tanto el ejercicio actual como experiencias laborales previas en NT1, NT2 o ambos niveles.

En la siguiente tabla se presentan los establecimientos participantes del estudio correspondiente a diferentes instituciones de educación prebásica de la región del Biobío. Se detalla su nombre y tipo de dependencia administrativa, considerando tanto establecimientos públicos como particulares subvencionados.

Tabla 2. Establecimientos participantes según tipo de dependencia.

N.º	Nombre del establecimiento.	Dependencia/ tipo de establecimiento.
1.	Colegio Amanecer.	Particular subvencionado.
2.	Colegio Cruz del Sur.	Público.
3.	Colegio Salesiano.	Particular subvencionado.
4.	Colegio San Andrés.	Particular subvencionado.
5.	Colegio Santa Teresita.	Particular subvencionado.
6.	Corporación Educacional Tutumpi.	Particular subvencionado.
7.	Escuela Alonkura.	Público.
8.	Escuela Arturo Prat Chacón D-460.	Público.
9.	Escuela Diego Portales Palazuelos.	Público.
10.	Escuela Remigio Castro Aburto E-677.	Público.
11.	Escuela Sargento Candelaria Pérez E-649.	Público.
12.	Escuela Huertos Familiares F-500.	Público.
13.	Instituto San Sebastián.	Particular subvencionado.
14.	Jardín Infantil Los lobos.	Público.
15.	Jardín Infantil.	Público.
16.	Liceo La Asunción.	Particular subvencionado.
17.	Liceo Técnico Lucila Godoy Alcayaga.	Público.

Nota. Esta tabla presenta los establecimientos educacionales considerados en el estudio, indicando su nombre, tipo de dependencia y comuna de ubicación.

En la siguiente tabla se presentan las comunas en las que se encuentran ubicados los establecimientos participantes del estudio, junto con la cantidad y el porcentaje de representación de cada uno dentro del total de instituciones consideradas.

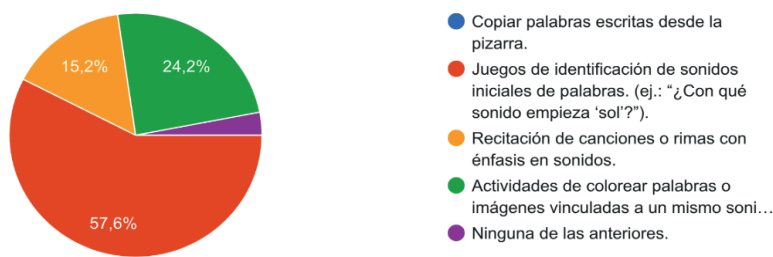
Tabla 3. Distribución de establecimientos según comuna de ubicación.

Comuna.	Número de participantes.	Porcentaje.
Concepción.	2	6,1%
Coronel.	7	21,2%
Chiguayante.	1	3%
Hualpén.	10	30.3%
San Pedro de la Paz.	1	3%
Talcahuano.	7	21.2%
Yumbel.	5	15.2%

Nota. Esta tabla muestra los resultados sobre la comuna de residencia de los establecimientos participantes.

La Figura 7 muestra que la actividad más utilizada para favorecer la conciencia fonológica en el nivel inicial corresponde a los juegos de identificación de sonidos iniciales, lo que evidencia una preferencia por estrategias lúdicas centradas en la discriminación fonémica. En menor proporción, se emplean actividades de colorear palabras o imágenes asociadas a un mismo sonido, así como la copia de palabras desde la pizarra. Las prácticas basadas en recitación de canciones o rimas aparecen con menor frecuencia, al igual que la ausencia de actividades específicas declaradas por algunas docentes.

Figura 7. Actividades utilizadas para favorecer la conciencia fonológica en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a las actividades que implementan para promover la conciencia fonológica en el nivel inicial. Los porcentajes corresponden a la frecuencia declarada de uso de cada tipo de estrategia.

La Figura 8 evidencia que la actividad más utilizada para favorecer la segmentación silábica corresponde a aplaudir o dar palmas al escuchar cada sílaba de una palabra, lo que refleja una preferencia por estrategias kinestésicas que facilitan la percepción rítmica

del lenguaje. En segundo lugar, se observa el uso de material concreto para representar el número de sílabas, mientras que actividades como repetir en coro las sílabas de palabras cotidianas presentan una frecuencia considerablemente menor. Asimismo, algunas docentes indican no utilizar ninguna de las actividades propuestas.

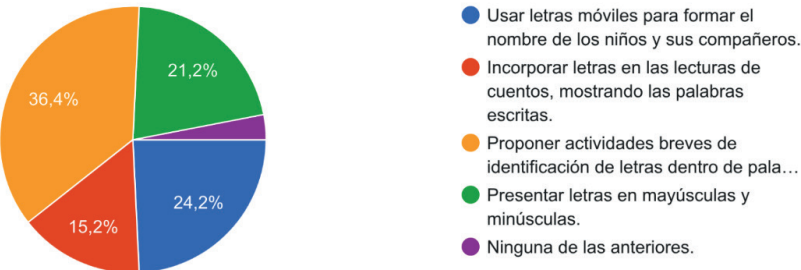
Figura 8. Actividades implementadas para favorecer la segmentación silábica en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a las actividades que utilizan para promover la segmentación silábica. Los porcentajes indican la frecuencia declarada de implementación de cada estrategia.

La Figura 9 muestra que las estrategias más utilizadas para favorecer el reconocimiento de letras en niños prelectores corresponden a actividades breves de identificación de letras dentro de palabras y al uso de letras móviles para formar nombres. También se observa un uso frecuente de la presentación de letras en mayúsculas y minúsculas. En menor medida, se incorpora la lectura de cuentos enfatizando palabras escritas, mientras que una proporción pequeña de docentes señala no implementar ninguna de las estrategias propuestas.

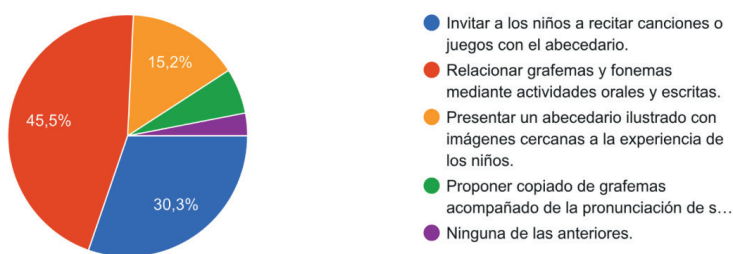
Figura 9: Estrategias utilizadas para favorecer el reconocimiento de letras en niños prelectores.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a las estrategias que utilizan para promover el reconocimiento de letras en niños prelectores. Los porcentajes corresponden a la frecuencia declarada de implementación de cada actividad.

La Figura 10 evidencia que la estrategia más utilizada para favorecer la conciencia alfabética corresponde a la relación entre grafemas y fonemas mediante actividades orales y escritas. En menor proporción, las docentes emplean canciones y juegos con el abecedario, así como la presentación de un abecedario ilustrado contextualizado a la experiencia de los niños. La transcripción de grafemas acompañada de la pronunciación del sonido aparece con baja frecuencia, mientras que solo una participante declara no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

Figura 10. Estrategias utilizadas para favorecer la conciencia alfabética.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes sobre las estrategias que emplean para promover la conciencia alfabética. Los porcentajes corresponden a la frecuencia declarada de implementación de cada tipo de actividad en el nivel inicial.

La Figura 11 muestra que el indicador más relevante para evaluar la comprensión lectora visual, según las docentes, corresponde al relato que realizan los estudiantes con sus propias palabras a partir de una secuencia de imágenes. En menor proporción se considera el reconocimiento de letras sin vincularlas a la imagen, mientras que un porcentaje reducido menciona la enumeración de elementos visuales. Dos participantes señalan no utilizar ninguno de los indicadores propuestos, lo que evidencia variabilidad en los criterios de evaluación aplicados.

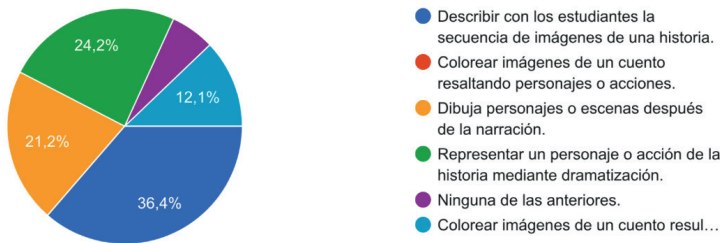
Figura 11. Indicadores utilizados para evaluar la comprensión lectora visual en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a los indicadores empleados para evaluar la comprensión lectora visual. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de cada indicador en el contexto de lectura con apoyo de imágenes.

La Figura 12 muestra que la estrategia más utilizada por las docentes para favorecer la comprensión lectora visual corresponde a la descripción de la secuencia de imágenes de una historia, lo que refuerza el desarrollo de la narración y la inferencia visual. En menor medida, se emplea la dramatización mediante la representación de personajes o acciones, así como el dibujo de escenas posteriores a la narración. Actividades como colorear imágenes para resaltar personajes o acciones aparecen con menor frecuencia, mientras que solo dos participantes indican no aplicar ninguna de las estrategias mencionadas.

Figura 12. Actividades utilizadas para favorecer la comprensión lectora visual en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de las estrategias reportadas por las docentes para promover la comprensión lectora visual. Los porcentajes indican la frecuencia declarada de uso de cada actividad, incluyendo técnicas de descripción, dramatización, dibujo y coloreado de escenas.

La Figura 13 evidencia que la acción más empleada por las docentes para favorecer el desarrollo del vocabulario es la formulación de preguntas abiertas durante la lectura de cuentos, lo que favorece la expansión lingüística y la activación semántica. En menor proporción, se utilizan estrategias de repetición de palabras con apoyo visual y breve explicación del significado, así como la presentación de imágenes acompañadas de denominación de objetos o acciones. Un número reducido de docentes declara corregir la pronunciación mediante retroalimentación positiva, mientras que varias participantes indican no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

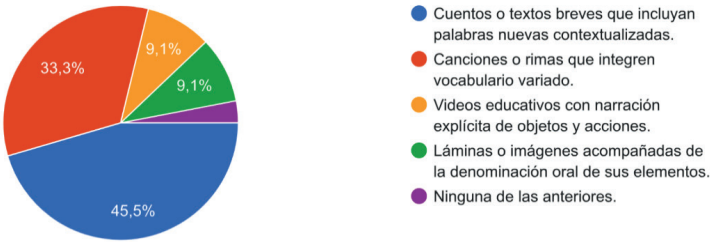
Figura 13. Acciones utilizadas para favorecer el desarrollo del vocabulario en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de las estrategias reportadas por las docentes para promover el desarrollo del vocabulario. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de cada acción, incluyendo formulación de preguntas, repetición con apoyo visual, denominación de imágenes y retroalimentación fonológica.

La Figura 14 muestra que el recurso más utilizado por las docentes para ampliar el vocabulario corresponde a cuentos o textos breves que incluyen palabras nuevas contextualizadas, lo cual facilita la incorporación de términos en situaciones significativas. En menor medida se emplean canciones o rimas que integren vocabulario variado, así como videos educativos con narración explícita de objetos y acciones. Asimismo, algunas docentes recurren a láminas o imágenes acompañadas de denominación oral, mientras que solo una participante declara no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

Figura 14. Recursos utilizados para favorecer la ampliación del vocabulario en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de los recursos reportados por las docentes para ampliar el vocabulario de los niños. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de cuentos, canciones, videos educativos, láminas e imágenes.

La Figura 15 muestra que la estrategia más utilizada por las docentes para favorecer la relación grafema–fonema consiste en asociar imágenes con palabras escritas que comparten un mismo sonido inicial, lo que facilita la vinculación entre representación visual y fonológica. En segundo lugar, se observa el reconocimiento de palabras simples a partir del sonido inicial y su forma escrita. En menor medida se emplean actividades de identificación de letras y repetición en voz alta del sonido que representan, así como la copia de letras mientras se pronuncia el sonido correspondiente. Solo dos participantes declararon no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

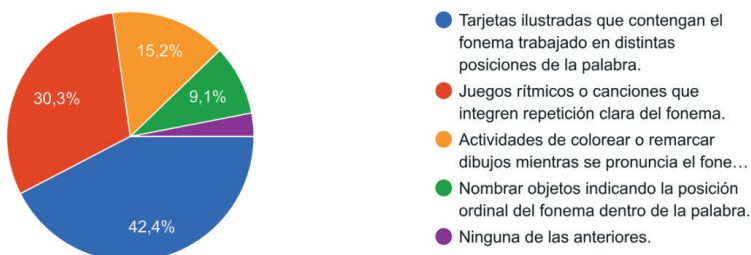
Figura 15. Actividades utilizadas para favorecer la relación grafema–fonema en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de las actividades declaradas por las docentes para promover la relación grafema–fonema. Los porcentajes reflejan la frecuencia de utilización de estrategias como la asociación imagen–palabra, el reconocimiento de palabras simples, la repetición de sonidos y la copia de letras.

La Figura 16 evidencia que el recurso más utilizado para fomentar la discriminación fonema–grafema corresponde a las tarjetas ilustradas que presentan el fonema trabajado en distintas posiciones dentro de la palabra, lo que facilita la identificación visual–auditiva del sonido. En segundo lugar, destacan los juegos rítmicos o canciones que promueven una repetición clara del fonema, seguidos de actividades de colorear o remarcar dibujos mientras se pronuncia el fonema focal. En menor proporción se emplean tareas de denominación de objetos indicando la posición ordinal del fonema dentro de la palabra. Solo una participante declara no utilizar ninguno de los recursos señalados.

Figura 16. Recursos utilizados para fomentar la discriminación fonema–grafema en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de los recursos reportados por las docentes para promover la discriminación fonema–grafema. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de tarjetas ilustradas, juegos rítmicos, actividades de coloreado, y ejercicios de denominación de objetos según la posición del fonema.

6. CONCLUSIONES

El siguiente capítulo reúne las principales conclusiones del estudio, integrando la discusión de los resultados y entrelazando los hallazgos entre el marco teórico y los antecedentes revisados. También, se describen las limitaciones que surgieron durante el desarrollo de la investigación y que condicionaron el alcance de los hallazgos. Finalmente, se presentan proyecciones y orientaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas, con el propósito de contribuir al fortalecimiento del conocimiento en el área.

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos planteados y los resultados obtenidos, es posible establecer una comprensión más clara y fundamentada de las prácticas pedagógicas de lectura inicial desarrolladas por las docentes de educación prebásica en la Región del Biobío, articulando los hallazgos con el marco teórico y la evidencia previa.

Objetivo 1: Identificar con qué frecuencia las docentes de educación prebásica utilizan estrategias pedagógicas vinculadas al desarrollo de la conciencia fonológica,

conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y la asociación fonema-grafema.

Los resultados evidencian que las docentes emplean frecuentemente estrategias centradas en el desarrollo de la conciencia fonológica, tales como la identificación del sonido inicial, la repetición de rimas y la segmentación silábica. Esta tendencia se alinea con lo planteado por Wahyuni (2021), quien destaca la efectividad de métodos lúdicos en el fortalecimiento de las habilidades metalingüísticas. Asimismo, la consolidación sistemática de la conciencia fonológica es coherente con lo señalado por Anthony & Francis (2005), quienes reconocen esta habilidad como un predictor significativo del éxito lector posterior.

En relación con la conciencia silábica, las docentes reportan un uso constante de estrategias basadas en la segmentación y el reconocimiento silábico, coherente con la evidencia presentada por Azucena et al. (2023), quienes demostraron que actividades estructuradas e interactivas potencian el desarrollo fonológico emergente.

Respecto de la asociación fonema-grafema, las prácticas reportadas coinciden con lo planteado por Piasta & Hudson (2022), quienes subrayan la interrelación entre conciencia fonológica e instrucción fónica para acceder al principio alfabético.

No obstante, el estudio revela una baja frecuencia en la incorporación de estrategias destinadas al desarrollo del lenguaje oral y el vocabulario, dimensiones fundamentales para avanzar hacia niveles más profundos de comprensión. Tal ausencia contrasta con la evidencia de Dickinson & Tabors (2001), quienes identifican el vocabulario oral como uno de los predictores más influyentes de la comprensión lectora futura. Asimismo, se observa una presencia limitada de prácticas de comprensión lectora visual, pese a que esta dimensión favorece la anticipación, inferencia y organización narrativa, elementos fundamentales ante la lectura de textos.

En conjunto, los hallazgos indican que la labor docente se concentra principalmente en el fortalecimiento de la base fonológica y alfabética, pero con menor atención a dimensiones que sostienen la comprensión lectora y la construcción del lenguaje.

Objetivo 2: Determinar qué tipo de estrategias y técnicas de lectura inicial utilizan por las docentes de prebásica en los diferentes establecimientos educacionales de la región del Biobío.

Los resultados muestran que las docentes implementan una serie de estrategias altamente centradas en el desarrollo fonológico, lo que coincide con lo descrito por Wahyuni (2021) respecto del impacto de los métodos lúdicos en el aprendizaje de los sonidos del lenguaje. Sin embargo, se identifica una importante homogeneidad en las

prácticas, predominando aquellas vinculadas a la repetición y reconocimiento mecánico. Este patrón es consistente con la advertencia de Gutiérrez-Fresneda (2020) sobre los riesgos de sostener aprendizajes fragmentados cuando la enseñanza fonológica no se articula con contextos significativos ni con prácticas diversificadas.

Del mismo modo, se evidencia un uso escaso de estrategias de comprensión lectora inicial y de actividades dialógicas que favorezcan la interpretación de imágenes, la anticipación o la elaboración de inferencias. Este hallazgo contrasta con lo reportado por Azucena et al. (2023), quienes sostienen que las prácticas lúdicas e integradas pueden contribuir tanto al desarrollo fonológico como a la prevención temprana de dificultades lectoras.

En conclusión, aunque las docentes utilizan estrategias funcionales para fortalecer la decodificación, se observa un uso insuficiente de técnicas orientadas a la comprensión global del lenguaje y a la alfabetización emergente en su sentido más amplio.

Objetivo 3: Evaluar la efectividad percibida de las técnicas de lectura inicial y su relación con el desarrollo de habilidades lectoras emergentes

Las docentes perciben como altamente efectivas las estrategias asociadas a la conciencia fonológica y la asociación fonema-grafema, lo que coincide con lo planteado por Whitehurst & Lonigan (1998) sobre la relevancia de estas habilidades para la progresión lectora. Igualmente, se valora la efectividad de los métodos lúdicos, en sintonía con los aportes de Wahyuni (2021) respecto del rol de los juegos en la interiorización de estructuras sonoras.

Sin embargo, se identifica una subvaloración significativa de las estrategias dirigidas al lenguaje oral y al desarrollo del vocabulario, lo que contrasta con la evidencia de Dickinson & Tabors (2001) y con lo señalado por Whitehurst & Lonigan (1998), quienes destacan el lenguaje oral como base para la comprensión lectora y como predictor del rendimiento académico posterior. Asimismo, las docentes otorgan baja efectividad a las estrategias dialógicas y discursivas, lo que se contrapone con los hallazgos de Lepola et al. (2022), quienes demuestran que las prácticas de lectura conversada incrementan el vocabulario expresivo y la complejidad sintáctica en niños preescolares.

Esta discrepancia revela una comprensión parcial del modelo de alfabetización emergente, en tanto las docentes reconocen la relevancia de la decodificación, pero no logran atribuir el mismo nivel de importancia a dimensiones esenciales para la comprensión lectora profunda.

En conjunto, la discusión evidencia que:

- a) Las docentes fortalecen eficazmente las habilidades fonológicas y alfabéticas.
- b) Las estrategias declaradas son efectivas pero homogéneas, con bajo nivel de innovación.
- c) Se observa una brecha significativa en las prácticas relacionadas con el lenguaje oral, el vocabulario y la comprensión lectora visual.
- d) Existe correspondencia entre percepción docente y evidencia científica en lo fonológico.
- e) Persiste una subvaloración de dimensiones clave para la comprensión, pese a su relevancia teórica y empírica.

Este panorama sugiere la necesidad de una información docente más equilibrada e integral que permita mejorar no solo los cimientos de la decodificación, sino también el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora desde edades tempranas.

7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El presente estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados y al proyectar futuras investigaciones en el ámbito del desarrollo lector inicial. En primer lugar, la muestra estuvo constituida por 33 docentes de educación prebásica pertenecientes a establecimientos de la Región del Biobío, seleccionados mediante criterios de accesibilidad y voluntariedad. Esta característica limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras regiones o a contextos educativos con distintas realidades institucionales, dado que las percepciones y prácticas pedagógicas pueden variar en función de variables territoriales, culturales o institucionales.

En segundo lugar, los datos fueron recolectados mediante un cuestionario autoadministrado, lo que implica que la información se basa en respuestas autorreportadas. Este tipo de instrumento puede verse afectado por sesgos de deseabilidad social o por diferencias en la interpretación de los ítems, lo que podría influir en la exactitud de las percepciones declaradas por las docentes. Además, pese a que el instrumento fue revisado para asegurar su coherencia interna, no se realizó un proceso formal de validación estadística, lo que constituye una limitación metodológica.

Una tercera limitación se relaciona con el proceso de análisis de datos. Debido a las características del estudio, el análisis se realizó utilizando las herramientas de visualización provistas por Google Forms, sin apoyo de software estadístico especializado.

Si bien este procedimiento permitió obtener tendencias descriptivas suficientes para responder a los objetivos planteados, restringe la posibilidad de realizar análisis más avanzados o comparaciones inferenciales entre dimensiones o subgrupos.

Finalmente, es importante señalar que la investigación no incluyó observación directa de prácticas pedagógicas, lo que implica que el estudio se centra exclusivamente en percepciones docentes y no en evidencia empírica asociada a la práctica real en el aula. Este aspecto limita la profundidad interpretativa respecto de la implementación concreta de las técnicas de lectura inicial.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos aportan información valiosa para comprender las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura inicial y constituyen una base sólida para el desarrollo de futuras investigaciones y propuestas pedagógicas en el ámbito de la alfabetización emergente.

7.2. PROYECCIONES

Los hallazgos de este estudio permiten proyectar diversas líneas de trabajo para fortalecer la enseñanza de la lectura inicial en educación pre-básica, especialmente en relación con las dimensiones que mostraron menor presencia y valoración en las prácticas docentes. En primer lugar, los resultados sugieren la necesidad de dimensiones que la evidencia teórica reconoce como fundamentales para la construcción de significados y el progreso lector. Fortalecer estos ámbitos podría contribuir a equilibrar la predominancia actual del trabajo fonológico y favorecer prácticas más integrales de alfabetización emergente.

En segundo lugar, se proyecta la importancia de promover espacios de actualización pedagógica que integren enfoques contemporáneos sobre lectura inicial, articulando el desarrollo fonológico con prácticas discursivas y semánticas. Esto permitiría que los docentes cuenten con herramientas diversificadas, pertinentes y basadas en evidencia para abordar la lectura desde una perspectiva más global. Asimismo, la generación de comunidades de aprendizaje profesional entre docentes podría favorecer la reflexión conjunta, el intercambio de prácticas y la mejora continua.

Otra proyección relevante se refiere a la necesidad de profundizar en investigaciones futuras que complementen la información obtenida mediante cuestionarios con métodos adicionales, tales como observación de prácticas en aula o entrevistas en profundidad, lo que permitiría comprender con mayor precisión la relación entre lo que las docentes declaran y lo que efectivamente implementan. Del mismo modo, estudios que consideren muestras más amplias o la comparación entre distintas

regiones podrían aportar una visión más completa del panorama nacional en torno a la alfabetización emergente. Finalmente, los resultados permiten proyectar la pertinencia de diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas que integren estrategias de conciencia fonológica, alfabética y comprensión visual, junto con experiencias ricas de lenguaje oral. La implementación de propuestas didácticas equilibradas podría beneficiar directamente a los estudiantes en su tránsito hacia la lectura convencional, contribuyendo al fortalecimiento de sus trayectorias lectoras desde las primeras etapas educativas.

8. CONCLUSIÓN

La presente investigación permitió caracterizar las técnicas de lectura inicial utilizadas por docentes de educación prebásica de la Región del Biobío, así como analizar su frecuencia de uso y la percepción de efectividad atribuida a cada una de ellas. A partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado, se constató que las docentes emplean con mayor frecuencia estrategias asociadas a la conciencia fonológica, tales como identificación de sonidos iniciales, rimas y segmentación silábica, resultados que coinciden con la evidencia teórica que reconoce a esta habilidad como uno de los predictores más sólidos del éxito lector inicial (Anthony & Francis, 2005; Ehri, 2020).

Asimismo, las docentes mostraron una valoración positiva de las actividades orientadas a la asociación fonema-grafema, coherente con autores como Piasta y Hudson (2022), quienes destacan la relevancia de la instrucción fónica explícita para la adquisición del principio alfabético. Paralelamente, se evidenció un uso frecuente de estrategias lúdicas, en alineación con Wahyuni (2021), quien documenta el impacto de actividades dinámicas en la motivación y adquisición de habilidades fonológicas en la primera infancia.

No obstante, surgió una brecha importante en dimensiones vinculadas a la comprensión lectora visual, el lenguaje oral y el vocabulario. A pesar de que estas habilidades están ampliamente documentadas como esenciales para la comprensión lectora posterior (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al., 1998), las docentes otorgan menor valoración a su efectividad en comparación con las estrategias fonológicas. Esta discrepancia revela una comprensión parcial de la alfabetización emergente, ya que, como señalan Whitehurst & Lonigan (1998), las habilidades de lenguaje oral son predictoras significativas del desempeño lector futuro.

De manera global, los hallazgos permiten afirmar que existe coherencia entre las prácticas docentes más utilizadas y la evidencia científica en torno al desarrollo fonológico, sin embargo, también se identifican dimensiones subtenidas que limitan la comprensión

lectora profunda en los primeros niveles educativos. La investigación confirma la hipótesis alternativa, al evidenciar una relación entre las técnicas aplicadas por las docentes y el desarrollo de habilidades lectoras emergentes, aunque con diferencias en la valoración de ciertas dimensiones críticas. Finalmente, este estudio aporta información cuantitativa contextualizada que puede orientar acciones de mejora, tales como fortalecer la formación docente en estrategias de vocabulario, comprensión oral y mediación dialógica, así como diseñar intervenciones pedagógicas locales que promuevan una alfabetización inicial más equilibrada y alineada con las necesidades de los estudiantes de la Región del Biobío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2024-2025). *Resultados SIMCE 2024: Lenguaje y Comunicación - Lectura, Región del Biobío*.

Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x

Al-Barakat, A. A., & Alali, R. M. (2024). The impact of pictures-based activities in enhancing reading comprehension skills among young children. *XLinguae*, 17(4), 176–190. <https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.04.11>

Arias, A. (2012). *Metodología de la Investigación*. (p. 24).

Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading pictures: Interpreting visual texts* (2.^a ed.). Routledge.

Ayala, A. & Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Retos de la Ciencia*. 5(e). 42-51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>

Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 25-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>

Calderon, M. (2021). *Informe de lectura caso chileno*.

Chlapana, E., & Koniou, A. (2025). Combining approaches for improving preschoolers' narrative production skill. *AJLL* 48, 35–56. <https://doi.org/10.1007/s44020-025-00075-z>

Clay, M. (1979). *Reading: the patterning of complex behavior* (2nd ed). Heinemann Educational Books.

Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes.

Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. DOI: 10.1080/10888438.2013.819356

Ehri, L. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45–S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>

Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023). *Siete consejos para fomentar la lectura*.

Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Front. Psychol.* 14:1202819. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202819

Gómez Cordero, X., & Vega López, N. A. (2022). Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria. *Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa, 13(24).

Gutiérrez Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.2017>

Grünke, M., Gürcay, I., Bracht, J., Jochims, A., Schulden, M., Barwasser, A., & Duchaine, E. (2024). Enhancing grapheme-phoneme correspondence learning: A single-case study using picture mnemonics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(3), 417–425. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.342>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Hunter, D., McCallum, J. & Howes, D. (2019). Defining exploratory-descriptive qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare. *Journal of Nursing and Health Care*, 4(1). <http://eprints.gla.ac.uk/180272/>

Johari, F. & Yunus, F. (2021). Teaching Techniques Implemented by Preschool Teachers in English Early Literacy Instructional Practices: A Case Study. *Creative Education*, 12, 21-30. doi: 10.4236/ce.2021.121002

Justice, L., & Ezell, H. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. <https://doi.org/10.1191/026565901680666527>

Larse, L., Næss, H., & Kilian, S. (2024). A longitudinal investigation of letter-name knowledge in a semi-transparent orthography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68:2, 126-140. <https://doi.org/10.1080/00312831.2022.2116485>

Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204–232. <https://journal.fi/jecer/article/view/114015>

López-Delgado, M. & Acila-Zambrano, J. (2025). Técnicas de estimulación temprana para desarrollar la lectura en niños de cuatro años. *MQRInvestigar*, 9(1), e127. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e127>

Marinus, E., Wang, H., Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018(11). DOI: 10.1002/14651858.CD009115.pub2

Mayoral-Gutiérrez, Luis-Alfredo, & Peredo-Merlo, María-Alicia. (2021). Las creencias epistemológicas y la competencia lectora: inferencias identificadas en la lectura de múltiples textos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(35), 112-131. Epub 20 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1085>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). PIAAC 2023. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe Español. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac/piaac-2-ciclo.html>

Moreira, W. & Castro, I. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 193–214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1705>

Muñoz, C., & Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, e11. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>

McArthur G., M Eve P., Jones K, Banales E, Kohnen S, Anandakumar T, Larsen L, Marinus E, Wang HC, Castles A. Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database Syst Rev*. 2012 Dec 12;12:CD009115. doi: 10.1002/14651858.CD009115.pub2. Update in: *Cochrane Database Syst Rev*. 2018 Nov 14;11:CD009115. doi: 10.1002/14651858.CD009115.pub3. PMID: 23235670.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NIH.

Nikolopoulou, K. (2022). ¿Qué es el muestreo no probabilístico? Tipos y ejemplos. Scribbr.

Organización para la Corporación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024). *Evaluación de competencias de la población adulta 2023*. Chile. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>

Piasta, S., & Hudson, A. (2022). Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210. <https://doi.org/10.1002/trtr.2093>

Piasta, S., & Wagner, R. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 294–316. DOI: 10.1598/RRQ.45.1.2

Pino, G., Tuninetti, A., Antoniou, M., & Escudero, P. (2023). Understanding preschoolers' word learning success in different scenarios: Disambiguation meets statistical learning and eBook reading. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1118142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1118142>

Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. (2024). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 57(116), 757-780. <https://doi.org/10.4151/S0718-09342024011601039>

Ramos, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243-264. <https://orcid.org/0000-0002-7533-0261>

Risko, V., Roller, C., Cummins, C., Bean, R., Block, C., Anders, P., & Flood, J. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252–288. <https://doi.org/10.1598/rrq.43.3.3>

Ruddell, R., & Unrau, N. (2013). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. <https://doi.org/10.1598/0710.38> Sánchez, A., & Murillo, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia*, 9(2), 147–181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>

Seyll, L. & Content, A. (2022). Letter-Like Shape Recognition in Preschool Children: Does Graphomotor Knowledge Contribute? *Front. Psychol.*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726454>

Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Universidad de Santiago de Chile. (2024). *Educación: 60% de estudiantes de 2° básico no alcanzan nivel óptimo de Comprensión Lectora*. Diario Usach.

Valencia Mero, G. J., González Tomalá, S. M., Del Pezo Catuto, I. A., Borbor Delgado, C. E., Rodríguez Beltrán, A. V., Reyes Palacios, S. M., & Peñafiel Villareal, R. E. (2025). Importancia del rincón de lectura para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años: Revisión sistemática: Importance of the reading corner for the development of oral language in children aged 3 to 5 years. *Revista Multidisciplinaria De Estudios Generales*, 4(2), 1201–1223. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.141>

Vygotski, L., Cole, M., & Luria, A. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 66). Barcelona: crítica.

Wahyuni, V. (2021). Several Methods to Teach Reading to Early Childhood. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*. 1. 36-39. <https://doi.org/10.46336/ijeer.v1i2.124>

Wu, Y., Chen, S., Wang, X., Qiao, P., & Jiang, Y. (2025). Teacher-child talk in shared-book reading with preschoolers: Linkages between teacher questioning and child responsiveness. *Early Childhood Education Journal*, 52, 397–416. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01830-6>

Wu, Z., & Amzah, F. (2023). A comparative study on the effects of e-picture books and printed books on story comprehension and reading motivation among Chinese preschoolers. *Forum for Linguistic Studies*, 5(3), Article 1954. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i3.1954>

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

SOBRE A ORGANIZADORA

MAITE OTONDO BRICEÑO

Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. Magíster en Curriculum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Magíster en Gestión Educacional, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile. Profesora de Educación Diferencial, Universidad de Concepción, Chile. Investigadora en Educación Inclusiva en la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud docente 74, 85, 105

Alfabetización 3, 10, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 66, 68, 69, 70, 72

C

Comprensión 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 83, 85, 94, 106

D

Desarrollo de las habilidades 1, 35, 40

Docencia 32, 100, 102, 104, 106, 107, 112

E

Educación básica 1, 2, 4, 5, 6, 7, 28, 29, 30, 42, 51, 87, 96

Educación inclusiva 29, 31, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 86, 108, 110, 112, 113, 114

Estrategias educativas 1, 2, 29

Estudiante atípico 74

I

Infancia 11, 32, 33, 34, 35, 36, 69, 71, 88

Integración escolar 74

L

Lectura 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 94

P

Práctica pedagógica 51, 74, 86, 96, 107, 110

T

Técnicas 7, 9, 16, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 62, 65, 66, 68, 69, 70



EDITORA
ARTEMIS
2026