



MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

TRAMAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS:

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO HUMANO



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

TRAMAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS:

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO HUMANO



**EDITORIA
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	mikkiorso/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 Emilias 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 Godínez, 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)

T771 Tramas Educativas Contemporáneas [livro eletrônico] :
Aprendizaje, Inclusión y Desarrollo Humano / 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 978-65-82858-12-3

DOI 10.37572/EdArt_170726123

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento humano. 3.
Aprendizagem. I. Briceño, Maite Otondo.

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La educación se encuentra hoy en un momento histórico marcado por profundas transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y humanas. Los sistemas educativos enfrentan desafíos que trascienden los límites tradicionales de la enseñanza, obligando a repensar las formas de aprender, enseñar, convivir e incluir. En este escenario, la investigación educativa adquiere un papel fundamental como herramienta para comprender las complejidades del presente y proyectar respuestas capaces de contribuir a una educación más justa, pertinente y transformadora.

La presente obra reúne un conjunto de investigaciones que dialogan desde diversas perspectivas disciplinares y metodológicas, compartiendo una preocupación común: comprender los fenómenos educativos contemporáneos y aportar evidencia para la mejora de las prácticas pedagógicas. Los capítulos que integran este libro abordan problemáticas relacionadas con la comprensión lectora, el pensamiento crítico, las dificultades de aprendizaje, la inclusión educativa, la accesibilidad, la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de capacidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Más allá de la diversidad temática, existe un hilo conductor que recorre toda la obra: la convicción de que la educación constituye una práctica profundamente humana, orientada no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo integral de las personas y a la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas. Cada investigación aquí presentada aporta una mirada particular sobre esta misión, visibilizando tensiones, desafíos y oportunidades que emergen en distintos contextos educativos.

Los trabajos reunidos evidencian que los procesos de aprendizaje no pueden comprenderse de manera aislada. La comprensión lectora, por ejemplo, aparece vinculada al pensamiento crítico y al desarrollo cognitivo; la inclusión educativa se relaciona con las condiciones institucionales que favorecen la participación; la formación docente se conecta con la construcción de identidades profesionales capaces de responder a escenarios cada vez más diversos y complejos. De esta manera, el libro invita a reconocer la interdependencia de los fenómenos educativos y la necesidad de abordarlos desde enfoques integrales.

Asimismo, esta publicación pone de relieve la importancia de generar conocimiento situado, sensible a los contextos y comprometido con las realidades educativas latinoamericanas. Las investigaciones que la conforman no solo describen problemáticas, sino que también ofrecen orientaciones, propuestas y reflexiones que pueden contribuir al fortalecimiento de las políticas educativas, la formación profesional y la mejora de las prácticas pedagógicas.

Esperamos que este libro se convierta en un espacio de encuentro para investigadores, docentes, estudiantes, equipos directivos y todos quienes comparten el interés por comprender y transformar la educación. Que cada capítulo sea una invitación a reflexionar críticamente, a cuestionar certezas y a construir nuevas posibilidades para una educación que responda a las necesidades y desafíos de nuestro tiempo.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que caracterizan a las sociedades contemporáneas han situado a la educación en el centro de múltiples debates académicos, políticos y sociales. La creciente diversidad de los contextos educativos, el acceso masivo a la información, las demandas de inclusión, los cambios tecnológicos y las nuevas formas de construcción del conocimiento exigen revisar permanentemente las prácticas pedagógicas y los procesos formativos que se desarrollan en escuelas, universidades y otros espacios educativos.

En este contexto surge la presente obra, la cual reúne investigaciones que abordan distintas problemáticas vinculadas al aprendizaje, la inclusión y el desarrollo humano. Los capítulos que conforman este libro ofrecen evidencias y reflexiones sobre fenómenos que actualmente constituyen desafíos prioritarios para los sistemas educativos, permitiendo comprender tanto las fortalezas como las dificultades que enfrentan estudiantes, docentes e instituciones.

Entre los temas desarrollados destacan los procesos de comprensión lectora y pensamiento crítico, competencias fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la participación activa en sociedades cada vez más complejas. Asimismo, se analizan dificultades específicas del aprendizaje, factores que influyen en el rendimiento académico y estrategias orientadas a favorecer trayectorias educativas más exitosas e inclusivas.

De igual manera, varios de los capítulos profundizan en los desafíos de la inclusión educativa, entendida no solo como acceso a los espacios formativos, sino como participación efectiva, reconocimiento de la diversidad y eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y el desarrollo pleno de las personas. Desde esta perspectiva, la accesibilidad, la equidad y la justicia educativa se constituyen en principios fundamentales que orientan las reflexiones y propuestas presentadas.

Otro eje relevante de la obra corresponde a la formación docente y al desarrollo profesional. Las investigaciones incluidas destacan el papel estratégico de las y los profesores en la construcción de experiencias educativas significativas, analizando aspectos relacionados con la identidad profesional, las competencias pedagógicas, la innovación educativa y la capacidad de responder a contextos caracterizados por la incertidumbre y la diversidad.

La riqueza de este libro también radica en la pluralidad metodológica que lo caracteriza. Estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos convergen para ofrecer una comprensión amplia de los fenómenos educativos, permitiendo integrar la rigurosidad analítica de los datos con la profundidad interpretativa de las experiencias humanas.

En conjunto, las investigaciones reunidas constituyen una invitación a comprender la educación como un fenómeno complejo, dinámico y profundamente relacional. Más que ofrecer respuestas definitivas, los capítulos abren nuevas preguntas, promueven el diálogo académico y aportan elementos para seguir construyendo una educación comprometida con la inclusión, la calidad y el desarrollo integral de las personas.

Así, esta obra busca contribuir al fortalecimiento del conocimiento educativo contemporáneo, ofreciendo evidencias y reflexiones que permitan avanzar hacia prácticas pedagógicas más pertinentes, inclusivas y transformadoras para los desafíos del presente y del futuro.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMERO MEDIO: ANÁLISIS DE HABILIDADES Y DESAFÍOS A TRAVÉS DEL INSTRUMENTO TABULATEST

Catalina Avello Muñoz

Lidia Candia Neira

Josefa Heredia Barría

Yarisa Sáez Astorga

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261231

CAPÍTULO 2..... 23

DESAFÍOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA: INFERENCIA, VOCABULARIO Y PENSAMIENTO CRÍTICO. UN ESTUDIO DE CASO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Victoria Anaís Galdames Retamal

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261232

CAPÍTULO 3..... 59

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO EN PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA

Isidora Montserrat Acosta Venegas

Constanza Anaís Meriño Leiton

María José Montecinos Martínez

Ana Belén Rocío Vargas Rivera

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261233

SOBRE A ORGANIZADORA 94

ÍNDICE REMISSIVO 95

CAPÍTULO 1

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMERO MEDIO: ANÁLISIS DE HABILIDADES Y DESAFÍOS A TRAVÉS DEL INSTRUMENTO TABULATEST

Data de submissão: 29/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Catalina Avello Muñoz

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

Lidia Candia Neira

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

Josefa Heredia Barría

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

Yarisa Sáez Astorga

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

Maite Otondo Briceño

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

RESUMEN: Este estudio aborda la importancia de evaluar la comprensión lectora en estudiantes de primero medio. Esta habilidad es esencial para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. La comprensión lectora, en sus niveles literal e inferencial, permite interpretar información, construir significados y mejorar

el desempeño académico. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, aplicando la prueba TABULATEST a 44 estudiantes. Este instrumento permitió identificar fortalezas y dificultades en ambos niveles de comprensión. Los resultados aportan información relevante para orientar y promover nuevas investigaciones en educación media.

PALABRAS CLAVE: adolescencia; comprensión lectora; género; nivel lector; pruebas estandarizadas.

READING COMPREHENSION LEVEL IN 7TH GRADE: AN ANALYSIS OF SKILLS AND CHALLENGES USING THE TABULATEST TOOL

ABSTRACT: This study addresses the importance of assessing reading comprehension in first-year high school students. This skill is essential for learning and cognitive development. Reading comprehension, at both the literal and inferential levels, allows students to interpret information, construct meaning, and improve academic performance. The research was conducted using a quantitative approach and a descriptive design, applying the TABULATEST test to 44 students. This instrument allowed for the identification of strengths and difficulties at both levels of comprehension. The results provide relevant information to guide and promote new research in secondary education.

KEYWORDS: adolescence; reading comprehension; gender; reading level; standardized tests.

NÍVEL DE COMPREENSÃO LEITORA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS HABILIDADES E DOS DESAFIOS A PARTIR DO INSTRUMENTO TABULATEST

RESUMO: Este estudo aborda a importância de avaliar a compreensão de leitura em alunos do primeiro ano do ensino médio. Essa habilidade é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. A compreensão de leitura, nos seus níveis literal e inferencial, permite interpretar informações, construir significados e melhorar o desempenho acadêmico. A investigação foi desenvolvida através de uma abordagem quantitativa e um desenho descritivo, aplicando o teste TABULATEST a 44 alunos. Este instrumento permitiu identificar pontos fortes e dificuldades em ambos os níveis de compreensão. Os resultados fornecem informações relevantes para orientar e promover novas investigações no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: adolescência; compreensão de leitura; gênero; nível de leitura; testes padronizados.

1. INTRODUCCIÓN

La Comprensión Lectora constituye una habilidad fundamental en el desarrollo integral del ser humano, ya que permite no solo acceder a la información escrita, sino también interpretarla, evaluarla y utilizarla en la vida cotidiana. Esta competencia es clave para desenvolverse en múltiples contextos, desde seguir instrucciones simples hasta tomar decisiones informadas. En el contexto escolar, especialmente en la Educación Media, se ha evidenciado un descenso en los niveles de comprensión lectora.

Esta problemática puede tener su origen en etapas anteriores del proceso educativo, como la educación primaria, debido a dificultades en el desarrollo inicial de la lectura o a la aplicación de estrategias pedagógicas poco efectivas y carentes de motivación para los estudiantes. Según Moreira y Carrión (2021), cuando el procesamiento lector no está adecuadamente desarrollado a través de metodologías apropiadas se afecta el desarrollo o potenciación de las habilidades cognitivas en los educandos, lo que da como resultados estudiantes con deficiencias en sus aprendizajes futuros.

Asimismo, Gelvez et al. (2024) señalan que la competencia lectora es entendida como un proceso profundamente interactivo y dinámico que va mucho más allá de la simple decodificación de palabras y frases. Este proceso involucra una participación activa del lector, quien no solo recibe información del texto, sino que también construye significados basados en sus propias experiencias, conocimientos previos y objetivos de lectura. A medida que el lector se sumerge en el texto, este acto de leer se transforma en

una experiencia personalizada, donde el significado del texto es moldeado y reformulado a través de la interpretación individual.

Frente a este escenario, es importante conocer el contexto chileno y el nivel que se encuentran los estudiantes de enseñanza media, específicamente en primero medio. Según la autora Huamán (2024):

El desarrollo de esta habilidad comienza en la primera infancia, pero se estimula más durante los primeros años de escolaridad formal de un niño, cuando se le orienta hacia el aprendizaje de la escritura y lectura. Sin embargo, estudios realizados a nivel internacional y nacional revelan que incluso en la adolescencia, muchos niños que han terminado la escuela primaria no leen más allá de los niveles fundamentales de comprensión (p.3).

El presente trabajo de investigación se estructura en tres capítulos. En el primer capítulo, se expone el planteamiento del problema, el cual aborda el bajo nivel de comprensión lectora observado en estudiantes de primero medio del Colegio Instituto de Humanidades José Manuel Santos, ubicado en la comuna de Chiguayante. Este capítulo también incluye la formulación de los objetivos, la justificación del estudio y las preguntas de investigación. El segundo capítulo, presenta el marco teórico, donde se abordan los principales conceptos relacionados con la comprensión lectora y los niveles de desempeño alcanzados por los escolares en esta etapa educativa. En el tercer capítulo, se expone el diseño metodológico de la investigación, detallando el enfoque adoptado, la muestra participante y los instrumentos utilizados.

En esta fase se aplicó una prueba psicopedagógica estandarizada Tabulatest, dirigida a estudiantes de primero de enseñanza media, con el fin de obtener una visión general del nivel de comprensión lectora de aquellos participantes.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto principalmente se enfoca en estudiantes de Primero Medio, es decir, adolescentes de entre 14 y 15 años aproximadamente, que se encuentran en una etapa clave del desarrollo cognitivo y académico, donde la Comprensión Lectora (CL) es fundamental para el éxito en todas las asignaturas. Es por esto por lo que, Tenecota et al. (2024) afirman que “la comprensión lectora se reconoce no sólo como una habilidad fundamental para el aprendizaje y desarrollo cognitivo, sino también como una competencia clave para el procesamiento de información y el pensamiento crítico” (p. 9243). Con base en lo anterior, podemos confirmar la importancia de las habilidades

de lectura, específicamente la comprensión lectora, la cual es clave y base para las competencias en otras áreas, principalmente en el ámbito escolar.

Martínez (2024) menciona:

Los estudiantes cuando adquieren destrezas de comprensión de lectura desarrollan capacidades para analizar, comparar, criticar, argumentar, describir hechos y proponer soluciones a problemas particulares. La falta de estas habilidades dificulta y restringe la comprensión de la lectura, limitando así el proceso de aprendizaje (p.58).

De acuerdo a lo anterior, podemos deducir que un estudiante que no desarrolla esta destreza tendrá complicaciones para analizar problemas, comparar o proponer soluciones para este mismo, por lo tanto, traerá dificultades en el aprendizaje en cualquier ámbito, sobre todo académico.

Según Ramírez y Fernández (2022), los niveles de comprensión lectora son fundamentales para que sean desarrollados para alcanzar la comprensión total de un texto.

En la comprensión lectora, se encuentran dos niveles, en primer lugar, el *Inferencial*, en el cual las autoras mencionan que, se introducen las producciones propias del lector, que se expresan cuando este logra identificar las ideas principales y secundarias del texto, anticipa el final del texto, elabora conclusiones, identifica acontecimientos no explícitos del texto, distingue el lenguaje figurativo que emplea el autor, entre otros. En segundo lugar, el *Nivel Literal* de la comprensión lectora permite al lector aproximarse al texto. En este, se identifican los elementos que se plantean en el contenido y las ideas explícitas del mismo (p.9).

Si bien, el *Nivel Literal* no es un fin en sí mismo, ya que este sienta las bases para permitir acceder al nivel inferencial, ya que, sin la identificación de las ideas explícitas, es imposible realizar inferencias, anticipar o distinguir el adecuado uso del lenguaje figurado (Ramírez y Hernández, 2024, p.10), así mismo el Nivel Literal es el ¿qué dice en el texto? y el nivel inferencial el ¿por qué y el qué?

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio resultó pertinente de realizar, dado que resulta relevante conocer el rango de Comprensión Lectora que se encuentran los estudiantes dentro de la población chilena. A partir de las experiencias obtenidas en las prácticas pedagógicas y participación en centros educativos en enseñanza básica y media, se ha logrado evidenciar una baja presencia de esta habilidad en el alumnado, reflejada en el desarrollo de tareas escolares y en los resultados de las evaluaciones.

En el ámbito de la educación básica, Arteaga et al. (2023) destacan que la UNICEF, en el año 2022, advirtió que a nivel mundial existen categorías de aprendizaje bastantes deficientes, estimando que únicamente un tercio de los niños de diez años son capaces de leer y comprender un texto narrativo de argumento simple. En la misma línea, en su reciente investigación, López decidió evaluar y analizar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación básica, específicamente en niños de séptimo año, lo cual determinó que los resultados de la investigación señalan que los niveles alcanzados en esta competencia son muy bajos. Dejando en evidencia que existe una deficiencia desde edades tempranas, lo cual ello persiste dentro de la escolaridad.

Cada etapa del proceso educativo conlleva un grado de exigencia definido por el currículo nacional, el cual orienta las competencias y habilidades que el alumnado debe desarrollar. Entre estas demandas se encuentra la lectura comprensiva de textos, actividad en la que se observa que los estudiantes leen con lentitud o, en algunos casos, no logran completar lecturas designadas. Esta situación refleja una dificultad persistente que afecta no solo el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino también en otras áreas del conocimiento.

En síntesis, el problema central que aborda esta investigación se relaciona con las dificultades que presentan los estudiantes de Enseñanza Media para desarrollar una Competencia Lectora profunda y significativa. A pesar de que esta habilidad se ha ido trabajando desde edades tempranas, continúa observándose un bajo rendimiento en tareas y evaluaciones vinculadas con esta destreza, lo que plantea la necesidad de analizar el grado actual del alumnado en este ámbito.

Frente a esta realidad, se considera de gran importancia conocer el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de primero medio, etapa clave en la que esta habilidad resulta esencial para comunicarse, expresarse y desenvolverse en las distintas áreas del aprendizaje.

Asimismo, se observa una escasa cantidad de estudios centrados en la habilidad lectora en la Educación Media, lo que refuerza la necesidad de realizar investigaciones que aporten datos actualizados y contextualizados. Por ello, el propósito de este estudio es describir el grado de desarrollo de la destreza lectora en estudiantes de primero medio, con el fin de contribuir a la comprensión del fenómeno y permitir brindar los resultados para futuras investigaciones enfocadas en esta etapa de enseñanza escolar.

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Pregunta general

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de primero medio en los niveles literal e inferencial en Chile?

Preguntas específicas

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en nivel literal e inferencial de estudiantes de primero medio a través de instrumentos normalizados en Chile?
2. ¿Existe una diferencia significativa en el desempeño de los estudiantes de primero medio entre el nivel inferencial y nivel literal de la comprensión lectora?
3. ¿Qué diferencias se observan en el desempeño de hombres y mujeres estudiantes de primero medio en la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial?

2.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.4.1. Objetivo general

Describir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primero medio identificando las habilidades y dificultades presentes en los distintos niveles de procesamiento del texto (literal e inferencial), mediante la aplicación del instrumento estandarizado Tabulatest, reconocido y validado para el contexto educativo chileno.

2.4.2. Objetivos Específicos

Analizar el desempeño de los estudiantes de primero medio en los distintos niveles de comprensión lectora – literal e inferencial – para identificar fortalezas y debilidades específicas en el procesamiento del texto.

Comparar los resultados obtenidos en comprensión lectora según la variable de género para reconocer posibles diferencias significativas entre grupos.

Interpretar los resultados del nivel de comprensión lectora general de los estudiantes de primero medio, contrastando los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica Tabulatest, con la literatura existente en Chile.

2.4.3. Hipótesis

- No existen diferencias estadísticamente significativas respecto a nivel de comprensión lectora entre los estudiantes hombres y mujeres.

3. MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se abordarán las principales temáticas que guían esta investigación, tales como: *Adolescencia, comprensión lectora, género, nivel lector, pruebas estandarizadas*.

3.1. EL DESARROLLO DE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa del ser humano que se posiciona en las edades de 13 a 17 años, donde evidencian cambios físicos, emocionales y cognitivos, preparándose para la vida adulta. Asimismo, el Ministerio de Salud de Chile (2023) define a la adolescencia que es una de las etapas más importantes en la vida del ser humano, debido, entre otras cosas, al ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, siendo además condicionada por diversos procesos biológicos, pero también socioculturales y ambientales, con lo cual las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre contextos socioculturales y ambientales distintos. Relacionado a este último contexto es que, durante el último siglo, es posible visualizar muchos cambios en relación a la etapa de la adolescencia; un inicio más temprano de la pubertad, la postergación de las uniones maritales, la urbanización, la evolución de las actitudes y prácticas sexuales, entre otros (p.11).

Por lo tanto, es fundamental reconocer que la adolescencia constituye una de las etapas más complejas del desarrollo humano, caracterizada por significativos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. En este contexto, la comprensión lectora adquiere un rol clave, ya que permite a los adolescentes desenvolverse de manera autónoma y crítica frente a las diversas demandas académicas y sociales. Esta habilidad no solo es esencial para el éxito escolar y la continuidad de estudios superiores, sino también para la inserción laboral y la participación activa en la vida cotidiana. Fortalecer la comprensión lectora en esta etapa es, por ende, una herramienta indispensable para el desarrollo integral y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Desde el ámbito de la neurociencia, se sabe que el cerebro durante la etapa de la adolescencia continúa en desarrollo y está sujeto a cambios funcionales. Rivera et al. (2022) señalan que uno de los cambios más importantes en este ciclo es el aumento de

la materia blanca en los lóbulos frontal, temporal y parietal, lo cual facilita la transmisión rápida de los impulsos nerviosos y contribuye a la formación de conexiones neuronales más sólidas, uniformes y eficaces, incrementando la eficiencia de los procesos cognitivos. No obstante, el cerebro adolescente aún no ha alcanzado la madurez completa, especialmente en el lóbulo prefrontal, lo que limita su capacidad para tomar decisiones asertivas. Por lo cual, su progreso cognitivo y sus motivaciones presentan características particulares que deben considerarse al diseñar estrategias de aprendizaje y estímulos educativos, que influyen directamente con las habilidades cognitivas, tales como atención, memoria e inhibición.

3.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El desarrollo de la comprensión lectora se entiende como la capacidad de analizar, reflexionar e interpretar las ideas presentes en un texto, lo que nos permite ampliar nuestro aprendizaje y comunicarnos efectivamente a través de la lectura. Este proceso no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica una interacción activa entre el lector y el texto, en el cual se movilizan conocimientos previos, habilidades lingüísticas y cognitivas. De acuerdo con Cieza Altamirano (2023), se confirma lo siguiente:

La comprensión de textos se manifiesta en tres niveles: literal, inferencial y crítico. El nivel literal, se refiere a la información que está dentro del texto por cuanto el nivel inferencial a la información que no está explícita en él, pero que se puede inferir. Y el último nivel que es el crítico se refiere a emitir un juicio de carácter valorativo del texto.

La importancia de desarrollar esta habilidad desde edades tempranas es ampliamente reconocida, ya que constituye la base para el desarrollo de competencias transversales en todas las asignaturas. En esta línea Alemán et al. (2022) destacan que “el estímulo lector favorece la lectura desde temprana edad tiene numerosos beneficios. En primer lugar, enriquece su vocabulario, mejora su expresión oral y fortalece su comprensión del lenguaje” (p.3329).

Si bien la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora son procesos compartidos entre la familia y la escuela, el rol principal lo desempeña la educación formal, especialmente a través de la labor de los docentes. Son ellos quienes, tienen la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el desarrollo progresivo de esta competencia.

No obstante, a partir de las observaciones realizadas durante nuestras prácticas en establecimientos de educación básica, se ha evidenciado una baja en los niveles de comprensión lectora. En este contexto, Velázquez et al. (2024) realizaron un estudio centrado en estudiantes de educación básica media, concluyendo que existe un creciente desinterés por la lectura, lo que ha derivado en serias dificultades como la escasa

comprensión de las palabras, confusión de ideas dentro de una oración, pronunciación deficiente, bajo conocimiento del vocabulario y dificultad de interpretar textos.

Este problema no es reciente, sino que se ha arrastrado por años, evidenciando consecuencias más graves en educación media, donde los niveles de exigencia aumentan progresivamente. En línea con lo anterior, Araya (2024) en la revista DUNA, hace referencia a un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual evaluó a 160.000 adultos de entre 16 y 65 años. Los resultados indicaron que un 44% de los adultos en Chile presentan competencias insuficientes en comprensión lectora. A su vez, Saavedra (2024) en una publicación en la página de la Universidad Católica de la Santísima Concepción complementa estos datos señalando que, según la OCDE en 2023, Chile ocupó el último lugar entre los 31 países evaluados. El 44% de los adultos chilenos entre 16 y 65 años carece de competencias suficientes en comprensión lectora. El informe indica que el promedio nacional en comprensión lectora fue de 218 puntos, cifra considerablemente inferior al promedio de los países miembros de la OCDE, que alcanza los 260 puntos.

3.3. BRECHAS DE GÉNERO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

La competencia lectora es clave para el aprendizaje. Para mejorar, se requieren habilidades metacognitivas, interés mayor y autoconcepto como lector. Además, existe evidencia de que las estudiantes mujeres suelen tener un mejor desempeño en la comprensión lectora que los hombres. Es por ello, que Fuentes y Renobell (2020) confirman lo siguiente:

Leer y comprender bien lo que se ha leído forma parte de la base educativa más esencial y necesaria. La correcta comprensión de un texto favorece todo proceso de aprendizaje en cualquier contexto educativo y supone un medio de acceso al nivel máximo de expresión simbólica. La adquisición de habilidades metalingüísticas es importante al generar esta conciencia sobre los fenómenos lingüísticos. Por otro lado, el propio interés y facilidad por la lectura, por parte del alumnado, parecen facilitar también el rendimiento en comprensión lectora. Cuanto mayor es el interés manifestado por el alumnado hacia la lectura, mejor es su rendimiento en comprensión lectora. Del mismo modo, el poseer un autoconcepto lector elevado mejora la ejecución en comprensión lectora, es por esto que los autores mencionan que la confianza en la lectura se muestra como una variable que coadyuva a la resiliencia lectora. Por otra parte, los resultados en función al sexo de los estudiantes se observan que las mujeres, De manera constante por medio de las distintas ediciones PISA y PIRLS, continúan alcanzando un desempeño superior a los hombres en la comprensión lectora. (p.100-101).

De esta misma forma, los autores se refieren a que el sexo es una variable que se contempla de manera recurrente en relación con el rendimiento en comprensión lectora, se

debe señalar que son varios los estudios y trabajos internacionales que indican una mejor competencia lectora en alumnas, en comparación con los alumnos, tanto en Educación Primaria, como en educación secundaria y Preuniversitaria. Por otro lado, los autores Payán et al. (2023) mencionan que debe tomar en cuenta la disponibilidad y flexibilidad de tiempo en el caso de ambos géneros, de tal manera que se determine el impacto que el proyecto tendrá sobre la relación entre hombres y mujeres y los posibles conflictos que surgirían por motivos de índole cultural como el manejo de diversas expresiones idiomáticas o tradiciones y costumbres, todo esto también dentro de la viabilidad.

Por otro lado, en la investigación de Pezoa y Orellana (2021) mencionan el panorama sobre la brecha de género en la comprensión lectora de acuerdo con los resultados del SIMCE y PIRLS del año 2018, donde se muestra un mejor desempeño de mujeres respecto de sus pares hombres en prácticamente todos los cursos en los que se aplica año a año.

3.4. NIVEL LECTOR INFERENCIAL Y LITERAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para desarrollar una sólida competencia lectora y alcanzar la total comprensión de un texto, es necesario y fundamental desarrollar los niveles que la componen. En este caso en particular los niveles se componen por el *Nivel Literal* y *Nivel Inferencial*.

Las autoras Ramírez y Fernández (2022) “El nivel literal de la lectura se convierte en la llave para abrir el texto, indispensable para pasar al siguiente nivel, pero, a la vez, se sucede simultáneamente a este” (p. 9).

Bajo este mismo marco, las autoras Ramírez y Fernández (2022) mencionan que el nivel literal se distingue entre literalidad transcriptiva y literalidad en el modo de paráfrasis:

En la primera, el lector reconoce las palabras y frases, es capaz de reconocer sus significados y usarlas adecuadamente; esta se evalúa especialmente en los grados tercero y cuarto, para verificar el dominio de los niños en cuanto a sus conocimientos de grafías y palabras. En la segunda, el estudiante trasciende la transcripción de grafemas y frases, logrando hacer una traducción del texto con palabras semejantes. Esta capacidad es evidente cuando el lector parafrasea o resume lo que lee (p. 9).

De acuerdo con el nivel inferencial, las autoras se refieren a que este nivel se logra evidenciar cuando el lector realiza inferencias con base en las relaciones y asociaciones entre los significados, mostrando el desarrollo de procesos de pensamiento dinámicos, mediante los cuales es capaz de lograr la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Por otro lado, los autores Morales, Rodríguez y Meléndez (2024) señalan que el nivel literal implica enfocarse en identificar la información concreta y objetiva que el autor presenta en el texto (Fuchs et al., 2002). Por lo tanto, se buscan hechos, detalles y datos que se encuentran explícitamente escritos, sin necesidad de realizar interpretaciones más allá de lo que está escrito. Por su parte, el nivel inferencial implica ir más allá de lo evidente y es necesario conectar la información explícita con el conocimiento previo para deducir significados implícitos, inferir intenciones del autor y comprender mensajes subyacentes que no se encuentran claramente expresados en el texto (p.15).

La distinción clave entre ambos niveles recae en el rol que asume el estudiante. Ya que, en el nivel literal el lector se mantiene fiel a la información, enfocándose en la literalidad transcriptiva. Sin embargo, el nivel inferencial representa una transformación cognitiva, donde el lector se convierte en un agente activo y construye un significado. Al realizar inferencias, el estudiante logra una verdadera comprensión profunda, utilizando su conocimiento previo para llenar los vacíos del texto.

3.5. EL USO DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Son conocidos como instrumentos de evaluación que permiten medir, examinar y recopilar información, tales como habilidades, competencias, destrezas y conocimiento de cada individuo que se desee evaluar.

Las pruebas estandarizadas proporcionan a los maestros y administradores escolares datos detallados sobre el rendimiento de los estudiantes como una herramienta de diagnóstico para entender las áreas de debilidad de los estudiantes y para enfocar mejor sus esfuerzos de enseñanza. La disponibilidad de información sobre los puntajes de las pruebas puede desencadenar acciones para mejorar los resultados. Esto puede ocurrir a través de acciones específicas como el desarrollo de planes de mejora específicos para cada escuela (Ganimian y Sáenz, 2024). De acuerdo con Báez (2020), las pruebas académicas estandarizadas permiten reunir información y establecer indicadores los cuales servirán de referencia en la formulación de políticas y la realización de reformas al sistema educativo, lo que admite determinar los cambios en la calidad y los resultados, llamar la atención hacia los aspectos que se han de mejorar, examinar las repercusiones de los esfuerzos realizados por el sistema, desarrollar labores en relación con otros países o entidades políticas y catalizar nuevas ideas (p.2-3).

Del mismo modo, Sánchez y Dahiana (2020) se refieren a las pruebas estandarizadas como evaluaciones comparativas que realizan las agencias y organizaciones internacionales; usadas como instrumentos estandarizados de medición,

aplicadas en varios países de manera conjunta, seleccionando grupos o grados de estudiantes similares. Estas pruebas recolectan información sobre los aprendizajes conceptuales y procedimentales de distintas áreas; además, de indagar por los diferentes factores del contexto que influyen en el aprendizaje de los estudiantes (p.112).

Cornejo et al. (2019) señalan que el énfasis en la rendición de cuentas por el SIMCE ha tendido a restringir el currículum, llevando a las escuelas a focalizar la enseñanza solo en los contenidos medidos por las pruebas. Esta política de evaluación e incentivos de corte empresarial, si bien busca la mejora, termina limitando la libertad pedagógica y el desarrollo de habilidades no estandarizadas, como la comprensión lectora en sus niveles más complejos.

Si bien estos instrumentos han demostrado su utilidad para obtener una medida general del rendimiento en comprensión lectora a gran escala, cada vez existe un mayor consenso en la comunidad educativa y de investigación sobre sus limitaciones intrínsecas para capturar la complejidad y profundidad de esta competencia esencial (Pacheco et al., 2024, p.3). Es por ello que este tipo de pruebas reducen la comprensión lectora a la identificación de información literal o estrategias superficiales de lectura.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Se utilizó un enfoque cuantitativo, debido a la línea de metodología en la que se va a evaluar en el proyecto de investigación, ya que se busca medir variables a través de la prueba psicopedagógica estandarizada Tabulatest.

Asimismo, Alarcón et al. (2025) hace referencia a que “los diseños cuantitativos permiten generar datos analizables estadísticamente, facilitando la identificación de patrones, la prueba de hipótesis y la formulación de conclusiones basadas en evidencia” (p. 65).

Es por ello que se utilizará el área de la comprensión lectora de acuerdo a los niveles literal e inferencial de dicho instrumento. A continuación, se detallan los participantes, el instrumento utilizado y los procedimientos previos a su aplicación.

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

Este estudio se basó en un diseño descriptivo. De acuerdo al mismo, Caicedo et al, (2024) mencionan que “busca describir características de fenómenos o poblaciones, estableciendo asociaciones entre variables sin determinar causalidad” p.959.

Además, se desarrolló un diseño de tipo transversal, dado que la aplicación y recopilación de la prueba Tabulatest, se realizó una recolección única en un periodo establecido a los estudiantes de primero medio, con el fin de obtener estadísticas de los niveles de comprensión (literal e inferencial) y las diferencias de género.

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Descripción del instrumento.

Para evaluar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primer año de Enseñanza Media, se seleccionó la prueba psicopedagógica Tabulatest, específicamente el área de comprensión lectora. Esta prueba permitió obtener información relevante sobre las habilidades lectoras del alumno en un contexto educativo, facilitando la detección de dificultades y la planificación de estrategias de apoyo.

La prueba se basa en la presentación de textos adecuados al nivel curricular de 1º Medio, seguidos de preguntas que evalúan diferentes dimensiones de la comprensión lectora, tales como:

- Identificación de ideas principales y secundarias.
- Interpretación de inferencias y conclusiones.
- Reconocimiento de vocabulario en contexto.
- Análisis de la estructura del texto.

La imagen correspondiente a esta prueba se encuentra adjunta en la sección de anexos para su consulta y referencia.

En el instrumento se encuentran preguntas con nivel de tipo inferencial y literal respectivamente.

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La población de este estudio está constituida por la totalidad de estudiantes de primer año de Enseñanza Media del Instituto de Humanidades San José de Chiguayante para el año académico 2025. De esta, se seleccionó una muestra no probabilística intencionada de 44 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años. Los criterios de inclusión aplicados para conformar el grupo fueron: estar formalmente matriculado en el nivel mencionado, pertenecer al rango etario característico del curso y contar con el consentimiento informado de los apoderados junto con el asentimiento del estudiante.

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento y análisis se llevó a cabo en dos fases definidas, la recolección y preparación de datos y el análisis estadístico, con el fin de obtener resultados válidos y confiables que respondan a las preguntas de investigación.

Primera fase

En esta fase se aplicó y sistematizó la prueba psicopedagógica TABULATEST. Específicamente en el área de comprensión lectora, que consta de 10 preguntas. Este instrumento fue seleccionado por su capacidad de evaluar los niveles de interés, el cual es el nivel literal e inferencial.

1. De acuerdo a la muestra y para el análisis de género, se segmentó en dos grupos: hombres (1) y mujeres (0).
2. Los resultados de cada pregunta fueron codificados de forma dicotómica. Para respuestas correctas (1) y por respuestas incorrectas (0).
3. Luego, los datos se organizaron en una tabla Excel, la cual incluyó una columna para el género (0 - 1), y columnas separadas por el puntaje por cada pregunta, clasificadas según su nivel de comprensión (Literal o Inferencial).

Segunda fase

Esta fase se centró en el procesamiento de los datos codificados.

4. La tabla de datos Excel fue exportada e importada al software estadístico JASP para su análisis.
5. Utilizando este mismo software se realizaron cálculos para determinar los siguientes resultados: El porcentaje global de comprensión lectora del curso, el nivel de competencia y la comparación entre el nivel literal e inferencial y finalmente la identificación de diferencias significativas en el rendimiento de la comprensión lectora total tanto por niveles entre los dos grupos de género.

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó respetando los principios éticos establecidos, garantizando la privacidad, los derechos y la dignidad de cada uno de los participantes.

En primera instancia, se entregó una comunicación formal por medio de una carta a la directora del establecimiento, informando los objetivos y procedimientos del estudio, solicitando autorización para la ejecución. Posteriormente, se proporcionó un

asentimiento informado a cada estudiante que formó parte del proyecto, detallando de manera clara los propósitos del trabajo, su carácter académico y la voluntariedad de su participación.

De esta forma, se garantiza la confidencialidad y el anonimato de los datos obtenidos por los participantes, protegiendo su integridad y utilizando los datos con fin únicamente académico, respetando las normas éticas y educativas

5. RESULTADOS

A continuación, se evidencian los resultados obtenidos desde la prueba TABULATEST, donde en el nivel Literal se observan aciertos y errores.

Tabla 1. Frecuencia de aciertos y errores en el Nivel Literal.

Nivel Literal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0	17	38.636	38.636	38.636
1	27	61.364	61.364	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	44	100.000		

Nota. El total de la muestra es de 44 estudiantes. La variable se codificó de forma dicotómica, donde el valor 1 representa los aciertos y el valor 0 representa errores.

En la **Tabla 1**, los resultados demuestran que, a nivel literal, los estudiantes de primero medio obtuvieron un resultado positivo, reflejado con 27 aciertos de 61% del total de la muestra evaluada, manifestando que esta habilidad es la que más comprenden, identificando y recuperando información explícita del texto. Sin embargo, entre los errores, se obtuvieron 17 de frecuencia, dejando un 39% de porcentaje total de la muestra, lo que deja en evidencia que el alumnado del curso debe mejorar esta habilidad, para comprender lecturas futuras.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados obtenidos de la prueba TABULATEST, desde el nivel inferencial. Donde se muestran los errores y aciertos en este nivel.

Tabla 2. Frecuencia de aciertos y errores en el Nivel Inferencial.

Nivel Inferencial	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0	15	34.091	34.091	34.091
1	29	65.909	65.909	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	44	100.000		

Nota. El total de la muestra es de 44 estudiantes. La variable se codificó de forma dicotómica, donde el valor 1 representa los aciertos y el valor 0 representa los errores.

De acuerdo a los resultados expuestos en la **Tabla 2**, se puede describir que, en cuanto al nivel inferencial, la frecuencia de aciertos fue de 29, lo cual representa a un 66% del porcentaje total, lo que quiere decir que fueron capaces de interpretar correctamente la información y llegar a los resultados esperados. Por otro lado, los errores dieron como resultado una frecuencia de 15, lo cual equivale a un 34%, esto quiere decir que es un porcentaje significativo que muestra un área de oportunidad de mejora para el desarrollo de esta habilidad.

En esta tabla, se presentan los resultados correspondientes a los promedios y sus respectivos porcentajes en el nivel literal, lo que permite observar el desempeño obtenido en esta dimensión de comprensión lectora.

Tabla 3. Frecuencia y promedio de porcentajes de Nivel Literal.

Promedio N.Literal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.4	5	11.364	11.364	11.364
0.6	14	31.818	31.818	43.182
0.8	17	38.636	38.636	81.818
1	8	18.182	18.182	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	44	100.000		

Nota: La puntuación promedio indica la proporción de aciertos del estudiante dentro del nivel evaluado. Un puntaje de 1 equivale al 100% de las preguntas del nivel, mientras que un 0.4 equivale a un 40% de aciertos, 0.6 equivale a un 60% de aciertos y 0.8 a un 80%.

De acuerdo con la **Tabla 3**, el Nivel Literal conformado por una muestra de 44 alumnos se observa que, los estudiantes deben realizar un trabajo más complejo, que consiste en deducir información a partir del texto, integrando los datos explícitos. En primer lugar, el 40% de acierto fue obtenido por 5 estudiantes, lo que corresponde al 11.364 % del total. Asimismo 14 estudiantes alcanzaron un 60% de aciertos, representando el 31.818%. Por su parte, la mayoría de ellos, correspondientes a 17 alumnos obtuvieron un 80% de aciertos equivalente al 38.636%. Finalmente, solo 8 estudiantes obtuvieron un 100% lo que corresponde al 18.182 % del total.

La siguiente tabla presenta los puntajes obtenidos en la distribución de frecuencias, incluyendo los promedios y porcentajes del Nivel Inferencial.

Tabla 4. Distribución de las puntuaciones promedio en el Nivel Inferencial. aciertos.

Promedio N. Inferencial	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0	2	4.545	4.545	4.545
0.2	1	2.273	2.273	6.818
0.4	5	11.364	11.364	18.182
0.6	16	36.364	36.364	54.545
0.8	14	31.818	31.818	86.364
1	6	13.636	13.636	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	44	100.000		

Nota: La puntuación promedio indica la proporción de aciertos del estudiante dentro del nivel evaluado. Un puntaje de 1 equivale al 100% de las preguntas del nivel, mientras que un 0.4 equivale a un 40% de aciertos.

En la **Tabla 4**, relacionada con el Nivel Inferencial de la muestra de 44 estudiantes, se obtiene una visión detallada de su desempeño en el área de deducción y comprensión de la información implícita de los textos del instrumento.

La mayor parte del grupo (30 estudiantes, equivalente al 61.81% de la muestra) se sitúa en un rango de aciertos entre un 60% y 80%. Esto indica que la mayoría de los estudiantes posee las habilidades de deducción y de recuperación de información implícita.

Un grupo de 6 estudiantes (13.636%) evidenció un dominio completo de este nivel al obtener la puntuación máxima (100% de aciertos) en el instrumento.

En cambio, un total de 8 estudiantes (18.182%) obtuvieron un porcentaje de acierto de 40% o menos, destacándose 2 estudiantes que no lograron ningún acierto (0%).

En la siguiente tabla, se muestran los resultados por género, de cada nivel (inferencial y literal). La muestra consistió en 22 mujeres (0) y 22 hombres (1).

Tabla 5. Desempeño en comprensión lectora por género.

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Promedio N. Literal	0	22	0.709	0.182	0.039	0.257
	1	22	0.745	0.187	0.040	0.251
Promedio N. Inferencial	0	22	0.618	0.184	0.039	0.298
	1	22	0.700	0.281	0.060	0.402

Nota: N= número de participantes. Media= puntaje promedio de aciertos. DT= desviación típica. La codificación de la variable género corresponde a 0=mujer y 1= hombre.

De acuerdo con la **Tabla 5**, los resultados arrojan que el grupo 1 (hombres), tuvieron mejores resultados en ambos niveles de comprensión, a comparación del grupo 0 (mujeres), dado que en el *Nivel Literal* la media del grupo 1 fue de 0,745 del puntaje promedio obtenido vs un 0,709 del grupo 0. También con una clara y alta diferencia en el *Nivel Inferencial* dando una media de 0.700 para el grupo 1 vs 0.618 para el grupo 0. Dando como resultado, que el grupo 1 respondió mejor en ambos niveles de comprensión, superando al grupo 0.

A continuación, se presenta la tabla en donde se utiliza la prueba t de Student, para determinar si la diferencia observada en los promedios de rendimiento entre ambos grupos en los niveles literal e inferencial es significativa.

Tabla 6. Resultados prueba t de Student para la comparación del rendimiento lector entre géneros.

	t	gl	p
Promedio N.Literal	-0.653	42	0.517
Promedio N. Inferencial	-1.142	42	0.260

Nota: t= estadístico de prueba de t de Student. grados de libertad. p= valor de significancia (probabilidad). Los valores p son superiores a.05.

De acuerdo a la **Tabla 6**, los resultados arrojan que, en el nivel literal, el contraste no mostró una diferencia significativa en las puntuaciones medias en ambos géneros, dando t -0.653 para grupo 1 y p: 0.517. Esto quiere decir que no existe evidencia estadística de una diferencia real en la habilidad de comprensión literal atribuible al género.

Por otro lado, y de igual forma, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al rendimiento inferencial t: -1.142 y p: 0.260. El valor p indica que las variaciones observadas en los promedios de esta habilidad, pueden deberse al azar y no a una disparidad sistemática entre el género.

6. DISCUSIÓN

En base a los resultados de esta investigación, se logra evidenciar que, el nivel de la comprensión lectora en estudiantes de Enseñanza Media se sitúa en un nivel medio. Esto se debe a que, se comprueba un rango de aciertos entre un 60% y 80%, en las habilidades evaluadas. Asimismo, una baja cantidad de la muestra alcanzaron un 100% de aprobación, los resultados podemos concluir que, si bien existen diferencias numéricas en cuanto al rendimiento de los estudiantes de los niveles literal e inferencial, no existe una diferencia estadísticamente significativa. Respondiendo al objetivo específico uno el que consiste en analizar el desempeño de los estudiantes de Primero Medio en los distintos niveles de Comprensión Lectora –literal e inferencial– para identificar fortalezas y debilidades específicas en el procesamiento del texto. Lo que deja en evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo estas competencias necesarias para la lectura y la comprensión lectora. Un claro ejemplo del déficit de esta competencia se evidencia en que:

Araya (2024) hace referencia a un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual evaluó a 160.000 adultos

de entre 16 y 65 años. Los resultados indicaron que un 44% de los adultos en Chile presentan competencias insuficientes en Comprensión Lectora.

Asimismo, se comprueba que la cantidad de aprobación de los estudiantes de primero medio fue baja, donde uno de los factores puede ser, el desinterés de los mismos en la ejecución de las tareas relacionadas con la Comprensión Lectora. Es por ello que Velázquez et al. (2024) realizaron un estudio centrado en estudiantes de educación básica media, concluyendo que existe un creciente desinterés por la lectura, lo que ha derivado en serias dificultades como la escasa comprensión de las palabras, confusión de ideas dentro de una oración, pronunciación deficiente, bajo conocimiento del vocabulario y dificultad de interpretar textos.

Por otro lado, se responde al objetivo específico dos, dónde se proponen comparar los resultados obtenidos en Comprensión Lectora según variable de género para reconocer posibles diferencias significativas entre grupos, debido que dentro de los hallazgos se evidencian diferencias en los resultados, donde los hombres presentaron un mejor desempeño que las mujeres; sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Aquello resulta relevante en el contexto nacional, ya que la literatura actual tiende a indicar una mejor competencia lectora en mujeres que en hombres. El sexo es una variable que se contempla de manera recurrente en relación con el rendimiento en comprensión lectora. Se debe señalar que son varios los estudios y trabajos internacionales que indican una mejor “competencia lectora en alumnas, en comparación con los alumnos, tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria y Preuniversitaria” (Fuentes y Renobell, 2020, p. 101).

Sin embargo, estos resultados muestran una relevancia de nuestro contexto educativo, ya que en la investigación si se demuestra que hay una diferencia entre ambos géneros, pero la literatura actual nos comprueba que las mujeres tienen una mejor comprensión lectora que los varones.

Por último, respondiendo al objetivo tres de interpretar los resultados del nivel de comprensión lectora general de los estudiantes de primero medio, contrastando los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica TABULATEST, con literatura existente en Chile. Podemos deducir que, si bien los resultados demuestran que el nivel de aciertos en el nivel inferencial corresponde a un 65% y en el nivel literal a un 61%, dando un nivel medio de comprensión lectora. No obstante, no es posible poder comparar con investigaciones y literaturas existentes, ya sea por la cantidad de participantes en la muestra, en nuestro caso de 44, a comparación de estudios masivos con alta cantidad de colaboradores.

7. CONCLUSIONES

Los resultados logran evidenciar, que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primero de medio de un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Chiguayante, se encuentran en un rango medio, evidenciado por un rango que oscila principalmente entre el 60% y el 80%, en los niveles literal e inferencial de comprensión lectora.

De acuerdo al objetivo general, se identificó que, si bien el nivel literal es numéricamente la fortaleza, sin embargo, la brecha con el nivel inferencial no es estadísticamente significativa. Lo que subraya la necesidad de fortalecer ambas competencias para asegurar una comprensión profunda.

Finalmente, y de acuerdo a los objetivos específicos, en cuanto al género no se encontró una diferencia en cuanto al rendimiento de los niveles literal e inferencial, entre hombres y mujeres, pese a una ligera ventaja numérica.

En cuanto al contexto, los resultados confirman los desafíos nacionales de comprensión lectora, resaltando la urgencia de fortalecer esta competencia.

Una de las principales limitaciones de la presente investigación estuvo relacionadas con la participación y comunicación con el centro educativo.

Si bien en un principio se estableció un diálogo fluido con el equipo directivo y se manifestó la disposición para autorizar al establecimiento como sujeto de estudio, finalmente no se recibió una confirmación formal. Esta falta de respuesta definitiva dificulta avanzar en la planificación y ejecución del proceso investigativo, afectando los tiempos y posibilidad de aplicar instrumentos previstos.

Otra limitación detectada, corresponde a la escasa disponibilidad en la literatura nacional relacionada con la enseñanza media, lo que evidencia una brecha en la producción científica dentro de este ámbito. Esta carencia obligó al equipo investigador a ampliar la revisión bibliográfica hacia estudios y marcos teóricos de carácter internacional, donde también, fue limitada. No obstante, dichas fuentes se desarrollan en contextos educativos, socioculturales y normativos opuestos al chileno, lo que podría dificultar la credibilidad

Finalmente, otras de las dificultades que se presentó fue la reducida cantidad de estudiantes que formaron parte del estudio. Esta baja participación nos restringe a la posibilidad de generalizar un resultado a más población escolar, ya que se presentó solo en un grupo específico. Por otro lado, puede jugar en contra, ya que este grupo pequeño puede no reflejar las diferencias reales de las características de cada uno de ellos.

A partir de los resultados y limitaciones que se encontraron en esta investigación, se considera necesario promover nuevas investigaciones que abunden y profundicen más en la comprensión lectora en estudiantes de primero de enseñanza media. Es por

eso, que se sugiere desarrollar estudios con muestras más amplias y que logren ser más representativas, las cuales puedan incluir distintos establecimientos educacionales y contextos socioculturales y sociodemográficos, para que logren identificar la base principal de este desarrollo de la comprensión lectora en la adolescencia.

Asimismo, si bien en este estudio no se encontraron diferencias estadísticamente significativas y considerando que la literatura suele mostrar brechas de género en el rendimiento lector, se propone profundizar en investigaciones que analicen esta variable mediante diseños de pruebas o instrumentos multivariados, en donde se permita identificar factores como el interés, hábitos de lectura, autoconcepto lector, etc.

Finalmente, sería muy valioso explorar más en profundidad la relación entre la comprensión lectora y otras áreas del desarrollo académico y su impacto en estos mismos. Con el fin de comprender de manera más integral como esta habilidad impacta en el aprendizaje.

Estas investigaciones pueden ser claves para mejorar las prácticas pedagógicas y el diseño de políticas orientadas en el fortalecimiento del lector en la enseñanza media.

REFERENCIAS

Alarcón-Rivera, Concha-Cisternas, Faúndez-Casanova, C., Guzmán-Muñoz, E., & Méndez-Rebolledo, G. (2025). *Diseños de investigación cuantitativa en ciencias de la actividad física y la salud*. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 26(2), 63-85. <https://doi.org/10.29035/rcaf.26.2.5>

Alemán-Franco, A., Casimansa-Palma, F., Chica-Rosales, M., y Valenzuela-Saltos, S. (2022). *La importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado para mejorar su comprensión lectora*. Polo del Conocimiento. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8.56>

Araya, M. (2024). Chile se ubica en el último lugar en competencias básicas de la OCDE: un 44 % no comprende lo que lee. *Duna Noticias*. <https://www.duna.cl/noticias/2024/12/16/chile-se-ubica-en-el-ultimo-lugar-en-competencias-basicas-de-la-ocde-un-44-no-comprende-lo-que-lee/>

Arteaga Cruz, W. L., Tovalino Córdova, O. L., & Solís Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en tiempos de virtualidad. *Horizontes. Revista De investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1888-1902. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637>

Báez, L. (2020). Confiabilidad de las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia para medir y evaluar la calidad de la educación. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p01.pdf>

Cieza Altamirano, W. P. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 269-286. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>

De Frutos, S. F., & Santaren, V. R. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de Investigación En Educación*, 18(2), 99-117. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i2.2837>

Galarza, C. (2020). *Los alcances de una investigación*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>

Ganimian, A., Nistal, M. y Sáenz Guillén, L. (2024). Uso de pruebas estandarizadas para la mejora continua. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/uso-de-pruebas-estandarizadas-para-la-mejora-continua/>

González, M. J., Barba, M. J., y González, A. (2012). La comprensión lectora en educación secundaria (Informe técnico). *Revista Iberoamericana de Educación—OEI*. <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf> Huamán Herreros, G. A. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e743. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>.

López Navarrete, B. B. (2025). *Habilidades básicas y comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de educación básica* (Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena). Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6c013a5a-2ecd-4c87-8b2a-fff2c1218a65/content>

Martínez Molina, O. A. (2024). La investigación educativa: Un faro que ilumina el camino hacia la transformación. *Revista Científic*, 9(Edición Especial), 10–18. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E.0.10-18>

Ministerio de Salud de Chile, División de Prevención y Control de Enfermedades. (2023). Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes 2023. DIPRECE. <https://diprece.minsal.cl/wp-content/uploads/2024/03/Programa-Nacional-de-Salud-de-Adolescentes-y-Jovenes-MINSAL-2023.pdf>

Morales, C., Rodríguez, S. & Melendez, Y. (2024). Juegos para Fortalecer los Niveles Literal, Inferencial y Crítico de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Grado Cuarto. Universidad los libertadores de Cartagena. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/09f133db-fca6-4d59-b5f1-0e313d7cd9a5/content>

Pacheco M., Jiménez, T., Fuentes, J., Bastidas, W., Gil, L. (2024). *Más allá de las pruebas estandarizadas: Nuevos indicadores de evaluación a nivel de la comprensión lectora*. *Prosperus*, 1(1), 31-53. <https://doi.org/10.63535/jmspc15>

Ramírez Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia*. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>

Rivera Díaz, C. E., Cárdenas Salazar, A. B., Jiménez Texaj, A. M. & García Palencia, K. J. (2022) Neurociencia social, marco del adolescente y la ansiedad. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 115–122. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v2i2.35>

Saavedra Ortega, C. (2024). Chile lidera el déficit en comprensión lectora según resultados de la OCDE. *Medios UCSC*. <https://ucsc.cl/medios-ucsc/noticias/chile-lidera-el-deficit-en-comprension-lectora-segun-resultados-de-la-ocde>

Sánchez, G. D. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *En-Contexto: Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, 8(13), 4 <https://orcid.org/0000-0002-6917-6923>

Sarango, A. F. H., Pallmay, E. R. C., Sarzosa, J. P. R., & Pozo, J. E. C. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>

Velásquez Loor, W., Laínez Laínez, P. P., Reyes Sáez, C. M., y Zambrano Andrade, J. (2024). Estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes de básica media de una escuela del cantón La Libertad, provincia de Santa Elena. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 2432–2446. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3173>

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

Adolescencia 1, 2, 3, 7, 21, 73

Aprendizaje 1, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 45, 47, 49, 50, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 87, 88, 90, 91, 92, 93

C

Competencia lectora 2, 5, 9, 10, 19, 35, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93

Comprensión lectora 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 65, 67, 69, 72, 78, 79, 83, 84, 88, 89, 92, 93

D

Dificultades 1, 2, 4, 5, 6, 8, 13, 19, 20, 23, 25, 27, 32, 35, 38, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

E

Ensayo 59, 61, 63, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 87, 91

Enseñanza secundaria 59

G

Género 1, 2, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 78, 79

I

Inferencia 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 62, 70, 92

L

Lectura 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 46, 48, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 88, 89, 90

N

Nivel lector 1, 7, 10

P

Pensamiento crítico 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 89

Pruebas estandarizadas 1, 7, 11, 21, 22, 63, 90

R

Razonamiento 23, 42, 46, 47, 49, 50, 54, 55, 70, 72, 89

V

Vocabulario 8, 9, 13, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 44, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58



EDITORA
ARTEMIS

2026