



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 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)

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



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 2

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

Data de submissão: 29/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Victoria Anaís Galdames Retamal

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

Maite Otondo Briceño

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

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, considerando las variables de vocabulario, inferencia y pensamiento crítico. Se aplicó un enfoque cuantitativo descriptivo, utilizando instrumentos estandarizados para medir los niveles de desempeño. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan mayores logros en la comprensión literal, pero dificultades en la inferencia y crítica. Se observó una relación significativa entre el nivel de vocabulario y el pensamiento crítico. En conclusión, se destaca la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la lectura comprensiva y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

PALABRAS CLAVES: inferencia; lectura; pensamiento crítico; razonamiento; vocabulario.

CHALLENGES IN READING
COMPREHENSION: INFERENCE,
VOCABULARY, AND CRITICAL THINKING. A
CASE STUDY WITH ELEMENTARY SCHOOL
STUDENTS

ABSTRACT: The objective of this research was to evaluate reading comprehension in elementary school students, considering the variables of vocabulary, inference, and critical thinking. A descriptive quantitative approach was applied, using standardized instruments to measure performance levels. The results showed that students performed better in literal comprehension but had difficulties with inference and critical thinking. A significant relationship was observed between vocabulary level and critical thinking. In conclusion, there is a need to strengthen teaching strategies that promote comprehensive reading and the development of higher cognitive skills.

KEYWORDS: reading; vocabulary; inference; critical thinking; reasoning.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo chileno, investigaciones recientes han identificado que las dificultades en la comprensión lectora no solo son persistentes, sino que también están asociadas a factores lingüísticos y motivacionales. Por ejemplo, un estudio del

centro de investigación avanzada de educación (CIAE) de la universidad de Chile halló que el 88% de los escolares de segundo a sexto básico presentan algún tipo de dificultad lectora, y que existen perfiles diferenciados de alumnos con problemas de decodificación, comprensión general o motivación lectora, incluso cuando valoran la lectura. además, en estudiantes de quinto básico, según Pezoa y Orellana (2021) demostraron que el vocabulario receptivo, medido con la prueba EVOC tiene un efecto no lineal sobre la comprensión: cuando los puntajes en vocabulario son bajos, su relación con la comprensión casi no se manifiesta, pero al aumentar el vocabulario, el contribuye de forma significativa a mejores niveles de comprensión lectora.

Finalmente, un estudio de Signos (2024) encontró que, en niños de segundo y tercero básico, el vocabulario y la comprensión oral son dos de los predictores más importantes de la comprensión de textos, especialmente con textos expositivos, lo que subraya la necesidad de fortalecer estas habilidades desde edades tempranas.

En este escenario, la presente investigación surge de la necesidad de analizar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de educación básica, identificando posibles factores que influyen en su desempeño y explorando estrategias que permitan fortalecer esta competencia clave para el aprendizaje. Se busca contribuir con evidencias que apoyen la práctica pedagógica, entregando información relevante para la toma de decisiones en el aula y el diseño de intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo lector de los niños y niñas.

El objetivo general de este estudio es Analizar las relaciones entre la capacidad de inferencia, el dominio del vocabulario académico y el desarrollo del pensamiento crítico, y su asociación con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica en Chile se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera se relacionan la capacidad de inferencia, el dominio del vocabulario académico y el desarrollo del pensamiento crítico con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica en Chile?
- ¿Cuál es la relación entre el nivel de vocabulario académico y el rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes de educación básica?
- ¿Cómo se relaciona la habilidad inferencial con el rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes de educación básica?
- ¿Qué relación existe entre el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes de educación básica?

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, orientado a medir y analizar el fenómeno de

la comprensión lectora mediante la aplicación de instrumentos estandarizados. La información recolectada será tratada estadísticamente, permitiendo describir las tendencias y características del grupo estudiado de manera objetiva. La población corresponde a estudiantes de educación básica, y la muestra se seleccionará considerando criterios de accesibilidad y representatividad del contexto escolar.

En cuanto a la estructura del trabajo, el Capítulo 1, aborda la introducción general de la investigación, presentando el problema, los objetivos, las preguntas que guían el estudio y la justificación del tema en el contexto educativo actual. El Capítulo 2, corresponde al marco teórico, donde se revisan los principales conceptos, teorías y antecedentes empíricos relacionados con la comprensión lectora, sus niveles, procesos cognitivos y estrategias de enseñanza. El Capítulo 3, describe el diseño metodológico empleado, especificando el enfoque de investigación, el tipo de estudio, los participantes, los instrumentos utilizados, los procedimientos de recolección de datos y los aspectos éticos que resguardan la validez y confiabilidad del estudio, el Capítulo 4, presenta los resultados obtenidos, organizados y analizados de acuerdo con las categorías establecidas, mostrando las tendencias observadas y los hallazgos más relevantes sobre los niveles de comprensión lectora en los estudiantes participantes. Finalmente, el Capítulo 5, expone las conclusiones y recomendaciones, donde se sintetizan los principales aportes de la investigación, se discuten las implicancias pedagógicas de los resultados y se proponen orientaciones para futuras investigaciones o intervenciones educativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto educativo chileno, la comprensión lectora continúa siendo uno de los principales desafíos para alcanzar aprendizajes significativos y equitativos (Agencia de la calidad 2022). A pesar de los avances en cobertura y acceso a la educación, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales evidencian que una proporción importante de los estudiantes no logra desarrollar las habilidades necesarias para comprender, analizar e interpretar textos de manera profunda (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). Este fenómeno se ha mantenido constante durante la última década, revelando la necesidad urgente de fortalecer las estrategias pedagógicas vinculadas al desarrollo de la lectura comprensiva.

El problema central se sitúa en las dificultades persistentes que presentan los estudiantes de educación básica para alcanzar una comprensión lectora profunda, especialmente en tres dimensiones críticas: la inferencial, la léxica (vocabulario) y la crítica

o reflexiva (Figueroa & Gallego, 2021) la comprensión lectora no solo implica decodificar información literal, sino también inferir significados implícitos, integrar conocimientos previos y construir nuevas representaciones mentales del texto. Sin embargo, muchos estudiantes chilenos muestran debilidades al realizar inferencias y al establecer relaciones entre las ideas, lo que limita su capacidad para construir significado más allá de lo explícitamente presentado.

Un vocabulario limitado suele restringir la comprensión global del texto, dificultar la fluidez lectora y limitar la capacidad para realizar inferencias profundas. Además, el desarrollo del pensamiento crítico esencial para interpretar, cuestionar y reflexionar sobre lo leído es escaso en muchos estudiantes de educación básica. De hecho, en estudios sobre lectura y pensamiento crítico se ha señalado que la falta de una comprensión clara de un texto impide emitir juicios críticos fundamentados (Solé, 2019), fomentar el pensamiento crítico desde la lectura permite a los estudiantes adoptar posturas reflexivas frente a los textos, desarrollar autonomía cognitiva y fortalecer la comprensión profunda.

En consecuencia, el problema se puede delimitar en la insuficiente adquisición y desarrollo de competencias lectoras profundas en las dimensiones de inferencia, vocabulario y pensamiento crítico, fundamentales para el aprendizaje transversal. Esta carencia afecta de manera directa el rendimiento académico general de los estudiantes, pues la lectura constituye una herramienta esencial para acceder al conocimiento en todas las áreas del currículo. En esta misma línea, el Ministerio de Educación de Chile (2023) ha señalado la necesidad de reactivar y fortalecer las habilidades lectoras a través de estrategias nacionales que promueven el desarrollo de la comprensión y el mejoramiento progresivo de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura. Por ello, se hace necesario diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas que promuevan el fortalecimiento de estas habilidades, contribuyendo a una comprensión lectora más integral y significativa.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde una perspectiva teórica, esta investigación aporta a la comprensión del proceso lector como una habilidad multidimensional que articula lo cognitivo, lo lingüístico y lo sociocultural. Según Cassany (2021), la lectura no se reduce a la decodificación, sino que constituye un proceso activo de construcción de sentido donde el lector formula hipótesis, interpreta y evalúa la información con base en sus conocimientos previos y en el contexto. En esta línea, el estudio permite profundizar en la relación entre vocabulario, inferencia y pensamiento crítico, dimensiones que sustentan la comprensión lectora profunda (Solé, 2020).

Esta investigación resulta relevante porque busca generar evidencia empírica actualizada sobre las dificultades lectoras en estudiantes de educación básica, lo que permitirá fundamentar decisiones pedagógicas y diseñar intervenciones más efectivas. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2020), el enfoque metodológico en educación debe orientarse a producir información sistemática y confiable que oriente la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Además, al analizar las tres dimensiones clave: inferencias, vocabulario y pensamiento crítico, el estudio ofrece un enfoque integral y medible que puede ser replicado en otros contextos escolares, favoreciendo la validez y aplicabilidad de los resultados. Este aporte metodológico contribuye a la evaluación de habilidades complejas que no siempre son visibilizadas en los instrumentos estandarizados tradicionales.

Desde una dimensión más social, el fortalecimiento de la comprensión lectora es fundamental para promover la equidad educativa, ya que las brechas en el desarrollo de esta habilidad profundizan desigualdades en el acceso al conocimiento y en las oportunidades de aprendizaje. El Ministerio de Educación de Chile (2023) ha destacado que la comprensión lectora constituye un eje central para el progreso integral de los estudiantes y para asegurar trayectorias escolares más justas, enfatizando que su fortalecimiento permite enfrentar rezagos y reducir brechas de aprendizaje presentes en el sistema educativo. La lectura constituye una herramienta de inclusión y participación social, ya que permite acceder a la información, comprender el entorno y ejercer los derechos de manera crítica y reflexiva.

En el contexto chileno, diversos estudios han evidenciado que las brechas en comprensión lectora se relacionan directamente con las desigualdades socioeducativas, afectando especialmente a estudiantes de sectores más vulnerables. Según el Instituto de Estudios Avanzados en Educación (2024), el 60 % de los estudiantes de segundo básico presenta niveles de comprensión lectora por debajo de lo esperado, situación que se intensifica en aquellos pertenecientes a grupos socioeconómicos más bajos. Por tanto, abordar las debilidades en inferencia, vocabulario y pensamiento crítico contribuye a reducir la exclusión educativa, promoviendo una educación más justa, participativa y significativa para todos los estudiantes.

Finalmente, desde una mirada más ética, esta investigación responde al compromiso profesional y social de garantizar el derecho a una educación de calidad, tal como lo establece la Ley General de Educación chilena (2010) y los marcos internacionales de derechos humanos. Según Nussbaum (2021), el desarrollo de la comprensión lectora está estrechamente vinculado con la formación de ciudadanos capaces de razonar,

argumentar y empatizar, competencias necesarias para la convivencia democrática y el respeto por la diversidad.

De esta manera, promover la comprensión lectora no solo tiene un valor académico, sino también ético y formativo, ya que implica reconocer la dignidad del estudiante como sujeto activo del aprendizaje, capaz de interpretar el mundo y transformar su realidad a través del lenguaje.

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

General:

- ¿De qué manera se relacionan la capacidad de inferencia, el dominio del vocabulario académico y el desarrollo del pensamiento crítico con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica en Chile?

Específicos:

- ¿Cuál es la relación entre el nivel de vocabulario académico y el rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes de educación básica?
- ¿Cómo se relaciona la habilidad inferencial con el rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes de educación básica?
- ¿Qué relación existe entre el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes de educación básica?

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general:

- Analizar las relaciones entre la capacidad de inferencia, el dominio del vocabulario académico y el desarrollo del pensamiento crítico, y su asociación con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica en Chile.

2.4.2. Objetivos específicos:

- Determinar la correlación entre el nivel de vocabulario académico y el rendimiento en comprensión lectora.
- Determinar la correlación entre la habilidad inferencial y el rendimiento en comprensión lectora.
- Determinar la correlación entre el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento en comprensión lectora.

2.5. HIPÓTESIS

- Existe una correlación positiva significativa entre el nivel de vocabulario académico y el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de educación básica.
- La habilidad inferencial se relaciona positivamente con el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de educación básica.
- Existe una correlación positiva significativa entre el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se profundizará en los fundamentos conceptuales y empíricos que sustentan la comprensión lectora como un proceso complejo y multidimensional. Para ello, se revisarán los principales aportes teóricos y estudios recientes que explican cómo intervienen el vocabulario, la inferencia y el pensamiento crítico en el desarrollo de esta habilidad.

Asimismo, se abordarán modelos de lectura ampliamente reconocidos, investigaciones actuales sobre su impacto en el rendimiento académico y propuestas metodológicas orientadas a su fortalecimiento en el contexto educativo. Esta revisión permitirá establecer un marco sólido para comprender la relevancia de estas dimensiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1.1. Comprensión lectora como proceso multidimensional

En los últimos años diversos estudios han reafirmado que la comprensión lectora es un proceso multidimensional cuyo dominio depende del vocabulario, la inferencia y el pensamiento crítico. Por ejemplo, DeBruin-Parecki et al. (2023) señalan que habilidades cognitivas tempranas como la teoría de la mente, la memoria de trabajo y el vocabulario receptivo están significativamente relacionadas con la comprensión narrativa en niños pequeños, además de que la instrucción inferencial mejoró dicha competencia más que una instrucción centrada únicamente en vocabulario literal. Asimismo, un estudio con adolescentes hispanohablantes “Are Adolescents with a Wider Vocabulary Faster at Inference Making During Reading? Evidence from Self-Paced Reading,” de *Educ. Sci.* (2024). encontró que una mayor amplitud de vocabulario

está asociada con una generación de inferencias más rápida durante la lectura, lo que evidencia la interacción entre conocimiento léxico e inferencia para construir modelos mentales coherentes.

Estos marcos conceptuales recientes confirman que tales dimensiones vocabulario, inferencia y comprensión crítica son indicadores clave del éxito tanto académico como cognitivo, y su integración en la enseñanza lectora resulta esencial para fomentar competencias lectoras profundas.

3.1.2. Importancia educativa de la comprensión lectora

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial para el desarrollo cognitivo y educativo de los estudiantes, ya que permite interpretar, analizar y construir significado a partir de diversos tipos de textos. Además, es un componente clave para la participación activa y crítica en la sociedad, pues facilita el acceso a la información, la toma de decisiones y el aprendizaje autónomo (Valero-Ancco, 2024).

Desde la educación primaria hasta los niveles más avanzados, la comprensión lectora actúa como base para construir otras competencias académicas y habilidades de vida (Chura et al., 2022). A medida que los niños progresan en su educación, se espera que pasen de aprender a leer, a leer para aprender, transición crítica que depende en gran medida de sus habilidades de comprensión lectora. Este proceso implica habilidades complejas que van más allá de la decodificación y requieren interpretar, analizar, sintetizar y evaluar información.

3.1.3. Modelos teóricos de la comprensión lectora

Diversas teorías y modelos han intentado explicar los mecanismos subyacentes de la comprensión lectora, destacando la interacción de múltiples componentes lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y contextuales (Laureano et al., 2022). Históricamente, la investigación ha evolucionado desde enfoques centrados en la decodificación hacia modelos integrales que reconocen la interacción entre lector, texto y contexto.

Uno de los modelos más influyentes es el Simple View of Reading, el cual postula que la comprensión lectora es el producto de la decodificación y de la comprensión del lenguaje. Según este enfoque, ambos componentes resultan indispensables para una comprensión efectiva (Apel, 2022; Hoover & Tunmer, 2018).

3.1.4. Relevancia de la comprensión lectora en la vida cotidiana y académica

La comprensión lectora es una habilidad esencial tanto en la vida cotidiana como en el ámbito académico. En la vida diaria, permite comprender instrucciones, documentos, contratos y otros textos necesarios para el funcionamiento social. En el ámbito académico, es un requisito fundamental para el aprendizaje en todas las áreas, la investigación y la elaboración de argumentos coherentes.

Asimismo, la lectura contribuye al desarrollo personal, pues permite ampliar el conocimiento, comprender el mundo y fortalecer el pensamiento crítico.

3.1.5. Estrategias para mejorar la comprensión lectora

Ibarra (2020) destaca que la comprensión lectora se desarrolla a lo largo de la vida y se fortalece mediante la práctica constante. Algunas estrategias efectivas son:

- Leer activamente: realizar preguntas, tomar notas y establecer conexiones entre ideas.
- Ampliar el vocabulario: adquirir nuevas palabras y comprender su significado.
- Practicar la inferencia: extraer conclusiones a partir de la información implícita.
- Leer regularmente: exponerse a distintos tipos de textos.
- Analizar la estructura del texto: identificar la organización lógica para facilitar la retención y el significado.

3.1.6. Habilidades asociadas a una comprensión lectora adecuada

Según Solé (2019), el desarrollo de una comprensión lectora sólida implica que los estudiantes utilicen estrategias cognitivas que les permitan interactuar activamente con el texto. Entre estas, destaca la búsqueda de significado en el contexto, una habilidad fundamental para interpretar palabras desconocidas sin interrumpir la fluidez lectora.

Asimismo, la autora señala que establecer conexiones entre ideas favorece la integración de la información y facilita la comprensión global del texto, permitiendo organizar su estructura y mejorar la retención. Estas estrategias contribuyen a que los lectores construyan de manera más efectiva el sentido de lo que leen.

3.1.7. Importancia de la práctica constante y la lectura crítica

Finalmente, Silva (2021) señala que la comprensión lectora constituye una habilidad indispensable tanto para la vida cotidiana como para el ámbito académico, y que su desarrollo exige práctica continua junto con la aplicación de estrategias efectivas.

Entre estas, destaca la lectura activa, que implica cuestionar, subrayar y reflexionar sobre el contenido; la ampliación del vocabulario para fortalecer el acceso al significado; la práctica de la inferencia para interpretar información implícita; y el análisis de la estructura textual para facilitar la organización y comprensión del contenido. Asimismo, actividades como elaborar resúmenes, ejercitar la lectura crítica y dialogar sobre los textos con otros lectores permiten profundizar en el análisis, favorecer la interpretación y consolidar una comprensión más integral.

3.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO PROCESO COMPLEJO

La comprensión lectora es un proceso activo y dinámico que implica la interacción del lector con el texto, construyendo significados a partir de la información explícita y de sus conocimientos previos. Este proceso requiere de diversas operaciones cognitivas, que van desde la identificación de información literal hasta la realización de inferencias, reflexión y evaluación crítica de lo leído (Gaibor Zurita et al., 2023).

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación promueve la figura del “lector activo”, quien se enfrenta al texto con una actitud proactiva, estableciendo objetivos de lectura, activando conocimientos previos, monitoreando su comprensión y aplicando estrategias para superar dificultades. Este enfoque busca que el estudiante no sea un receptor pasivo, sino un participante dialógico con lo que lee (MINEDUC, 2021).

Las evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE, categorizan las habilidades de comprensión lectora en tres ejes principales: literal, inferencial y crítico. Estos niveles reflejan una progresión desde la identificación literal hasta el análisis profundo y la valoración crítica, evidenciando la importancia de fortalecer estas dimensiones para el desarrollo de competencias lectoras profundas (Gaibor Zurita et al., 2023).

Además, estudios recientes han identificado que la comprensión lectora no es simplemente una habilidad aislada, sino un proceso dinámico y multifacético influenciado por diversos factores, entre los cuales se destacan los conocimientos previos del lector y las estrategias pedagógicas empleadas por los educadores. Es imperativo reconocer que la interacción entre el bagaje previo del estudiante y la información textual es crucial para una interpretación significativa (Altamirano, 2023).

3.3. EL VOCABULARIO COMO PREDICTOR DE LA COMPRENSIÓN

El dominio del vocabulario es un factor determinante en la comprensión lectora, ya que permite al lector acceder con mayor precisión al significado de los textos, facilitando tanto la decodificación como la construcción de inferencias. Estudios

recientes han confirmado que el vocabulario académico y las habilidades lingüísticas son predictores clave de la comprensión lectora en estudiantes hispanohablantes. Por ejemplo, un estudio realizado por Romero-Contreras et al. (2021) con estudiantes de primaria y secundaria en México y Chile encontró que tanto el conocimiento del vocabulario académico como las habilidades del lenguaje académico son esenciales para la comprensión lectora.

En el contexto chileno, la Agencia de Calidad de la Educación ha señalado que los bajos resultados en comprensión lectora se relacionan directamente con un vocabulario limitado, especialmente en estudiantes de contextos vulnerables. Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación enfatizan la importancia de enseñar vocabulario de manera sistemática y contextualizada para permitir que los estudiantes comprendan textos cada vez más complejos (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Diversos estudios confirman que la enseñanza explícita del vocabulario, unida a estrategias de lectura extensiva y actividades de conversación académica, contribuye significativamente a la mejora de la comprensión. Por ejemplo, un meta-análisis de 33 estudios realizado por Hjetland et al. (2017) encontró que la contribución del vocabulario a la comprensión lectora era mayor que la de la comprensión oral de textos, igual a la de la precisión de lectura y casi tan grande como la de la velocidad de lectura. Además, la contribución del vocabulario era mayor en estudiantes de mayor edad.

En síntesis, el vocabulario no solo constituye un requisito básico para comprender lo que se lee, sino que también potencia habilidades cognitivas y lingüísticas esenciales para el aprendizaje escolar. Diversas investigaciones han demostrado que la intervención temprana en vocabulario académico contribuye significativamente a mejorar la comprensión lectora y, en consecuencia, el rendimiento académico general de los estudiantes (Elleman, 2021).

El vocabulario es reconocido como un factor determinante para la comprensión lectora. La habilidad de “comprender el significado de palabras dentro de un contexto” se enmarca en el eje “Interpretar y Relacionar”.

El currículo enfatiza la importancia de un vocabulario amplio y profundo, que incluya no solo la cantidad de palabras conocidas, sino también la información asociada a cada una. Investigaciones alineadas con los objetivos del MINEDUC han subrayado la relevancia del vocabulario disciplinar (palabras específicas de asignaturas como Ciencias Naturales o Historia) y las palabras polisémicas (con significados cotidianos y disciplinares) para el logro de los objetivos de aprendizaje.

3.4. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA LECTURA

El pensamiento crítico continúa siendo definido como la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar sobre la validez de la información y los argumentos presentes en un texto. Estudios contemporáneos indican que esta competencia implica cuestionar supuestos, identificar sesgos implícitos, realizar inferencias fundamentadas y emitir juicios autónomos (Zhang & Chen, 2023).

En el contexto de la comprensión lectora, el pensamiento crítico permite ir más allá de la mera interpretación literal o inferencial del texto. Involucra la evaluación de la intención comunicativa del autor, la identificación de supuestos ocultos, la comparación con otras fuentes y la construcción de conclusiones propias basadas en la reflexión crítica (Doll & Parra, 2021).

Un estudio chileno reciente de Doll y Parra (2021) evaluó el impacto de un programa de desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de 8° básico usando un diseño cuasiexperimental con grupo control. Se encontró que el grupo intervenido mostró mejoras estadísticamente significativas tanto en el desempeño global de comprensión lectora como en seis de las siete áreas evaluadas por la batería CL-PT. Esto sugiere que la enseñanza explícita de habilidades críticas mejora la capacidad de comprender textos más allá de la superficie literal, reforzando habilidades metacognitivas y reflexivas.

En relación con el contexto macro, los resultados de PISA 2022 muestran que solo un 66 % de los estudiantes chilenos alcanzó el Nivel 2 o superior en lectura, lo cual está por debajo del promedio OCDE de 74 %. En lectura, solo un 2 % de estudiantes alcanzó niveles 5 o más, frente al promedio OCDE del 7 %. Estos resultados evidencian una brecha en competencias lectoras que requieren pensamiento crítico avanzado.

Dados estos antecedentes, fomentar el pensamiento crítico en la lectura requiere una combinación de metodologías activas y reflexivas: intervenciones con preguntas socráticas, debates, lectura comparativa de textos diversos, análisis crítico guiado, actividades metacognitivas y programas de intervención con diseño cuasiexperimental. Estas estrategias permiten que los estudiantes pasen de la decodificación textual literal a una lectura crítica profunda, donde cuestionan, reconstruyen argumentos y formulan sus propios juicios.

Según Deroncelle y otros (2020), en la sociedad actual se espera que las personas desarrollen la capacidad de pensar críticamente para tomar decisiones basadas en información veraz y resolver problemas cada vez más complejos. El pensamiento crítico se ha convertido en una habilidad esencial tanto para la vida cotidiana como para el ámbito laboral, siendo un componente clave para el desempeño eficaz y el éxito en cualquier disciplina.

3.5. LA INFERENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

La capacidad inferencial continúa siendo uno de los predictores más sólidos de la comprensión lectora. En esta línea, Chávez-Espinoza et al. (2021) demostraron que la aplicación sistemática de una estrategia de inferencia en estudiantes mejora de manera significativa su comprensión lectora, incluso cuando la intervención se implementa en entornos virtuales. Estos hallazgos refuerzan la importancia de incorporar actividades inferenciales dentro de los procesos de enseñanza para favorecer una comprensión profunda del texto.

Otro estudio publicado en la revista *Ocnos* por Cabrera-Pommiez et al. (2021) encontró que los estudiantes que ingresan a la educación superior presentan dificultades para responder ítems que evalúan tareas implícitas de lectura, particularmente aquellas relacionadas con la elaboración de inferencias entre párrafos y la interpretación de propósitos comunicativos del texto. Estos resultados evidencian que las habilidades inferenciales continúan siendo un desafío incluso en etapas educativas avanzadas, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estas competencias desde los niveles escolares iniciales.

En Chile, los resultados del Simce 2022 indican que en lectura los puntajes han bajado: en 4° básico el puntaje de lectura cayó 4 puntos y en II Medio 6 puntos en comparación con mediciones anteriores, lo cual sugiere que las habilidades de comprensión profunda se ven afectadas.

Además, el Informe Nacional PISA 2022 reporta que un 33,7 % de los estudiantes chilenos de 15 años se encuentran por debajo del nivel mínimo de competencias en lectura.

Desde la perspectiva docente, esto refuerza la necesidad de enseñar estrategias inferenciales explícitamente, porque si los estudiantes no desarrollan esa habilidad, sus resultados en evaluaciones estandarizadas y en tareas académicas se ven comprometidos.

En conclusión, el desarrollo de habilidades inferenciales sigue siendo un desafío central en la educación chilena tras 2020; Datos recientes muestran retrocesos en el Simce y porcentajes elevados de estudiantes que no alcanzan niveles mínimos de competencia lectora. Por lo tanto, es esencial que los docentes incorporen explícitamente estrategias inferenciales (como preguntas antes/durante/después de la lectura, entrenamiento sistemático de inferencias, modelado docente) para fortalecer la comprensión textual más allá del nivel literal.

3.6. ENFOQUES INTERNACIONALES Y CONTEXTO CHILENO

Desde 2020, los resultados internacionales y nacionales muestran que Chile sigue enfrentando desafíos importantes en comprensión lectora, aunque también hay avances en algunos ámbitos. En PISA 2022, Chile obtuvo un puntaje promedio de 448 en lectura, lo que representa una caída de 4 puntos respecto a 2018, pero aún lo mantiene por encima de sus pares latinoamericanos, aunque por debajo del promedio OCDE.

En el estudio PIAAC 2023, dirigido a población adulta, Chile obtiene un puntaje de 218 en comprensión lectora, nuevamente por debajo del promedio de la OCDE (≈ 260), lo que muestra tanto brechas persistentes como la necesidad de abordar competencias lectoras más allá del ámbito escolar.

En el ámbito de políticas públicas, aunque el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 fue un hito importante, especialmente con acciones para fomentar la lectura temprana, bibliotecas escolares y capacitación docente, desde 2023 se ha lanzado la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas, con más de 81 medidas que integran nuevos ámbitos para fortalecer el ecosistema lector en Chile.

Además, el MINEDUC ha promovido iniciativas como Leo Primero para el nivel básico, orientadas a mejorar los aprendizajes de lectura desde los primeros grados.

Aunque el currículo nacional chileno incorpora de manera progresiva habilidades como la inferencia, el desarrollo del vocabulario y el pensamiento crítico, persiste una brecha entre lo establecido en los documentos oficiales y lo que ocurre en las aulas. Diversos estudios indican que esta discrepancia se relaciona, en primer lugar, con la falta de formación docente específica: muchos profesores declaran no contar con herramientas prácticas ni con una preparación suficiente para enseñar habilidades cognitivas de alto nivel (Bellei & Valenzuela, 2020). En segundo lugar, la escasez de recursos pedagógicos adecuados, como textos pertinentes, bibliotecas escolares equipadas y materiales digitales afecta especialmente a establecimientos en contextos vulnerables, limitando la implementación de estrategias de enseñanza profundas (Centro de Estudios MINEDUC, 2022). Finalmente, existe una desalineación entre la enseñanza y la evaluación, pues las pruebas nacionales e internacionales suelen medir habilidades complejas que no se trabajan sistemáticamente en la escuela, generando desventajas en el desempeño estudiantil (Treviño et al., 2018).

4. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación buscó analizar los desafíos en la comprensión lectora vinculados a la inferencia, el vocabulario y el pensamiento crítico en estudiantes de

educación básica en Chile. Para lograr este propósito, se empleó un enfoque metodológico que aseguró la validez y confiabilidad de los resultados, en coherencia con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas.

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, ya que busco obtener datos objetivos y medibles que permitieran describir y analizar el nivel de desempeño de los estudiantes en las dimensiones de inferencia, vocabulario y pensamiento crítico. Este paradigma posibilita la recolección de información estandarizada, su análisis estadístico y la comparación entre variables, con el fin de generar conclusiones generalizables a la población estudiada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Estudios recientes han aplicado métodos cuantitativos para evaluar la comprensión lectora y sus dimensiones. Por ejemplo, investigaciones han utilizado análisis estadísticos para identificar factores que afectan el rendimiento en comprensión lectora, como el nivel socioeconómico, el acceso a recursos educativos y la formación docente (Gaibor Zurita et al., 2023). Estos estudios proporcionan datos valiosos que pueden orientar políticas educativas y prácticas pedagógicas orientadas a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

La presente investigación correspondió a un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional y de diseño no experimental. El enfoque cuantitativo se caracteriza por el uso de procedimientos sistemáticos para la recolección y análisis de datos numéricos, lo que permitió establecer patrones, relaciones o tendencias entre variables observables en una muestra determinada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

En el marco de la investigación educativa, el enfoque cuantitativo resulta pertinente cuando se busca identificar relaciones entre factores y establecer asociaciones que orienten la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia (Creswell & Creswell, 2022). Dado que el propósito de este estudio no es intervenir directamente en el proceso educativo, sino observar y analizar el comportamiento de las variables tal como ocurren en su contexto natural, se optó por un diseño no experimental. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), los estudios no experimentales son aquellos en los que no se manipulan deliberadamente las variables independientes, sino que se observan los fenómenos tal y como se presentan en su entorno, para luego analizar sus posibles relaciones y efectos.

El diseño no experimental de tipo transversal se justifica porque la recolección de datos se realizará en un único momento temporal, con el objetivo de describir y analizar la relación existente entre las dimensiones de la comprensión lectora sin aplicar una intervención educativa previa. Este tipo de diseño permite examinar la situación actual de los estudiantes respecto a sus niveles de desempeño en inferencia, vocabulario y pensamiento crítico, aportando evidencia sobre los desafíos que enfrentan para alcanzar una comprensión lectora profunda. Como sostienen Gaibor Zurita et al. (2023), comprender la interacción entre estas dimensiones es esencial para fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes y diseñar estrategias pedagógicas efectivas.

Asimismo, el estudio se clasifica como correlacional ya que pretende determinar la existencia y el grado de relación entre las variables estudiadas inferencia, vocabulario y pensamiento crítico, lo cual permitirá comprender de qué manera interactúan entre sí dentro del proceso lector. En este sentido, la finalidad no es establecer causalidades, sino analizar la asociación entre los constructos, lo que resulta clave para fundamentar futuras estrategias de mejora pedagógica (Valero-Ancco et al., 2024).

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para asegurar la validez de la investigación, se aplicaron instrumentos estandarizados y validados en el ámbito de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, ampliamente utilizados en contextos educativos latinoamericanos.

- La Prueba EVALÚA 8 (MINEDUC, 2012) es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile con el propósito de evaluar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de 8.º básico. Este instrumento considera los tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico y permite identificar el grado de dominio que los estudiantes presentan al enfrentar distintos tipos de textos, proporcionando información relevante para detectar fortalezas y dificultades en su desempeño lector. relación con los estándares curriculares nacionales mide: habilidades de comprensión literal (identificación de información explícita), inferencial (deducción de información implícita) y crítica (reflexión y valoración del texto).
- Test de Pensamiento Crítico (Zalívar, 2010): esta prueba tiene como objetivo evaluar las habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico en estudiantes de educación básica y media. Se centra en tres dimensiones principales: análisis, inferencia y evaluación de argumentos. Este

instrumento permite valorar la capacidad de los estudiantes para reflexionar de manera crítica, emitir juicios fundamentados y tomar decisiones basadas en evidencia textual...

- Cuestionario: Este cuestionario busca recoger información complementaria sobre las prácticas lectoras de los estudiantes, su motivación, frecuencia de lectura y autopercepción de sus habilidades lectoras.

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

4.4.1. Población

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes del segundo ciclo de educación básica, específicamente de octavo año, pertenecientes a un establecimiento particular subvencionado de la comuna de coronel, en la Región del Biobío, Chile.

4.4.2. Muestra

Se seleccionó una muestra representativa de 29 estudiantes de octavo año básico, considerando que este nivel es evaluado de manera sistemática en las pruebas nacionales de comprensión lectora, lo que permitió establecer comparaciones y analizar el desarrollo de las habilidades lectoras en relación con los estándares educativos vigentes.

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1. Aplicación de los instrumentos: La aplicación de los instrumentos fue realizada por el equipo investigador, en coordinación con los docentes responsables del curso, procurando generar un ambiente propicio y controlado que favorezca la concentración y la validez de las respuestas.
2. Recolección y sistematización de datos: Los resultados obtenidos fueron registrados, organizados y codificados en una base de datos estadística, con el fin de garantizar la trazabilidad de la información y facilitar su posterior análisis cuantitativo mediante procedimientos estadísticos descriptivos y correlacionales.

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolló siguiendo los principios éticos fundamentales establecidos y las normas éticas del Comité de Ética de la Universidad Católica de la

Santísima Concepción, asegurando el respeto, la confidencialidad y el bienestar de los participantes.

En primer lugar, se solicitó autorización formal al establecimiento educativo participante y consentimiento informado a los apoderados de los estudiantes, junto con el asentimiento informado de los niños y niñas participantes, garantizando su participación voluntaria y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Se aseguró la confidencialidad de los datos recolectados, resguardando la identidad de los participantes mediante el uso de códigos alfanuméricos y evitando cualquier información que permita su identificación. Los resultados obtenidos se utilizarán exclusivamente con fines académicos y científicos.

Asimismo, se evitó cualquier forma de discriminación, coacción o daño psicológico, manteniendo una relación de respeto y protección hacia los estudiantes durante todo el proceso. Los instrumentos aplicados no afectarán el rendimiento escolar ni generarán juicios evaluativos, sino que tendrán un propósito estrictamente investigativo.

Finalmente, la investigación cumplió con los principios de beneficencia, justicia y respeto por las personas, contribuyendo al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en comprensión lectora y fomentando una cultura educativa más inclusiva y basada en la evidencia.

5. RESULTADOS

5.1. DISTRIBUCIÓN POR SEXO

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias correspondientes a la variable sexo de los estudiantes que participaron en la aplicación de los instrumentos. La muestra estuvo compuesta por 29 estudiantes de 8vo Básico.

En la variable sexo se utilizaron los siguientes códigos:

1=Mujeres 2=Hombres

Tabla 1. Distribución por sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
1	15	51.7	51.7
2	14	48.3	48.3
Ausente	0	0.0	
Total	29	100.0	

Nota: La distribución evidencia una composición equilibrada entre ambos sexos dentro del grupo evaluado.

Como se observa en la tabla 1, la distribución por sexo presenta una composición relativamente equilibrada entre mujeres y hombres. Se registraron 15 mujeres, lo que corresponde al 51,7% de la muestra y 14 hombres, equivale al 48,3%. La diferencia porcentual entre ambos grupos es mínima, evidenciando una muestra con representación equitativa de ambos sexos.

5.2. TEST PENSAMIENTO CRÍTICO

5.2.1. Subdimensión Reconocimiento de asunciones

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias correspondientes a la subdimensión de reconocimiento de funciones, la cual considera preguntas comprendidas entre la 1 y la 10. Esta categoría evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar y reflexionar sobre sus propios pensamientos, creencias y juicios, reconociendo posibles influencias o sesgos en su manera de pensar.

La muestra estuvo compuesta por 29 estudiantes de 8vo Básico que participaron en la aplicación del instrumento.

En este subdimensión se utilizaron los siguientes códigos para la variable de respuesta: 1=Nunca 2=Pocas veces 3=Siempre

Tabla 2. Preguntas de la 1 a la 10.			
promedio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
1.7	2	6.9	6.9
1.8	1	3.4	3.4
1.9	2	6.9	6.9
2	5	17.2	17.2
2.1	2	6.9	6.9
2.2	7	24.1	24.1
2.3	2	6.9	6.9
2.4	1	3.4	3.4
2.5	3	10.3	10.3
2.6	1	3.4	3.4
2.7	2	6.9	6.9
2.8	1	3.4	3.4
Ausente	0	0.0	
Total	29	100.0	

Nota: los valores presentados corresponden a los promedios obtenidos por los estudiantes en cada ítem de las subdimensiones, junto con su distribución de frecuencia.

Como se observa en la Tabla 2, correspondiente a la subdimensión “Reconocimiento de asunciones”, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes se concentra en valores promedio cercanos a 2.2, con una frecuencia del 24,1%, lo que representa la tendencia más alta dentro de la distribución. En general, los promedios fluctúan entre 1.7 y 2.8, lo que sugiere que los participantes se ubican principalmente en un nivel intermedio de reconocimiento de sus propias ideas y creencias.

Esta distribución indica que los estudiantes presentan disposición a reflexionar sobre su forma de pensar y expresar opiniones propias, aunque todavía existen casos que se sitúan en niveles más bajos, evidenciando la necesidad de fortalecer habilidades asociadas al pensamiento crítico y la autorreflexión. La participación total fue de 29 estudiantes, sin registros de ausencias, lo que garantiza la validez de los datos obtenidos.

5.2.2. Subdimensión las interpretaciones

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias correspondientes a la subdimensión “Interpretaciones”, la cual considera las preguntas del 11 al 15. Esta categoría busca analizar la capacidad de los estudiantes para interpretar información y opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva, poniendo en duda aquellas afirmaciones que la mayoría acepta como verdaderas y formulando juicios propios basados en el razonamiento más que en la influencia emocional o social. Asimismo, esta subdimensión valora la autonomía del pensamiento, la capacidad de expresar opiniones personales y el cuestionamiento frente a la información proveniente de los medios de comunicación.

La muestra estuvo compuesta por 29 estudiantes de 8vo Básico que participaron en la aplicación del instrumento.

En esta subdimensión se utilizaron los siguientes códigos para la variable de respuesta: 1=Nunca 2=Pocas veces 3=Siempre.

Tabla 3. preguntas de la 11 a la 15			
promedio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
1.6	1	3.4	3.4
1.8	6	20.7	20.7
2	8	27.6	27.6
2.2	3	10.3	10.3
2.4	8	27.6	27.6
2.6	3	10.3	10.3
Ausente	0	0.0	
Total	29	100.0	

Nota: la tabla muestra la concentración de respuestas en torno a los valores centrales de la escala, permitiendo identificar la tendencia predominante en los ítems analizados.

Como se observa en la Tabla 3, correspondiente a la subdimensión “Interpretaciones”, los resultados muestran que las frecuencias se distribuyen principalmente en los promedios 2 y 2.4, ambos con un 27,6%, lo que representa la tendencia más alta dentro de esta categoría. En contraste, los valores más bajos se concentran en el promedio 1.6, con un 3,4% de representación.

En términos generales, los promedios se sitúan entre 1.6 y 2.6, lo que indica que los estudiantes tienden a ubicarse en un nivel intermedio de desarrollo en la capacidad de interpretación crítica, mostrando disposición a analizar opiniones y reflexionar sobre la información recibida, aunque aún con espacio para fortalecer la autonomía del pensamiento.

5.2.3. Subdimensión Evaluación de argumentos

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias correspondientes a la subdimensión “Evaluación de argumentos”, la cual comprende las preguntas del 16 al 20. Esta categoría tiene como propósito evaluar la capacidad de los estudiantes para analizar de forma crítica la veracidad y coherencia de las ideas, fomentando una actitud reflexiva frente a la información recibida y promoviendo la búsqueda de la verdad por sobre la aceptación pasiva de opiniones o creencias. Asimismo, considera la disposición a cuestionar pensamientos propios y ajenos, valorando el análisis racional y el pensamiento independiente.

La muestra estuvo compuesta por 29 estudiantes de 8vo Básico que participaron en la aplicación del instrumento.

En esta subdimensión se utilizaron los siguientes códigos para la variable de respuesta: 1=Nunca 2=Pocas veces 3=Siempre.

Tabla 4. Preguntas de la 16 a la 20.			
promedio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
1.8	2	6.9	6.9
2	3	10.3	10.3
2.2	2	6.9	6.9
2.4	8	27.6	27.6
2.6	9	31.0	31.0
2.8	2	6.9	6.9
3	3	10.3	10.3
Ausente	0	0.0	
Total	29	100.0	

Nota: La tabla presenta las distribuciones de calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Subdimensión de argumentos, se observa que en las categorías 2.4 y 2.6 concentran la mayor frecuencia de resultados.

Como se observa en la Tabla 4, correspondiente a la subdimensión “Evaluación de argumentos”, los resultados evidencian que las mayores concentraciones se presentan en los promedios 2.4 y 2.6, con porcentajes de 27,6% y 31,0% respectivamente, lo que refleja una tendencia positiva hacia niveles medios y altos dentro de esta categoría. Los valores más bajos, como 1.8 y 2.0, presentan porcentajes menores (6,9% y 10,3%), indicando menor frecuencia en estos niveles.

En términos generales, los promedios se distribuyen entre 1.8 y 3.0, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes demuestra una capacidad desarrollada para evaluar argumentos y analizar la validez de las ideas, reconociendo la importancia de reflexionar antes de aceptar una información como verdadera.

5.3. EVALÚA 8

5.3.1. Subdimensión Comprensión lectora (Vocabulario)

En la siguiente tabla se presentan las puntuaciones tipificadas correspondientes a la subárea Comprensión lectora. Esta categoría tiene como propósito valorar las habilidades de comprensión, análisis y reflexión lectora de los participantes, considerando distintos niveles de complejidad textual.

El instrumento estuvo conformado por cinco tareas, cada una orientada a medir aspectos específicos del proceso lector. Para el cálculo de las puntuaciones se utilizó la siguiente fórmula: en las tareas 1 y 2 se aplicó $(\text{aciertos} - \text{errores}) \div 2$; en las tareas 3 y 4, $(\text{aciertos} - \text{errores}) \div 4$; y en la tarea 5, $(\text{aciertos} - \text{errores}) \div 3$ y luego se sumaron las 5 tareas para lograr obtener una puntuación directa, la cual nos permite obtener posteriormente la puntuación tipificada.

Tabla 5: tarea de la 1 a la 5 de comprensión lectora.

Pt	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
-2.82	1	3.4	3.4
-2.54	2	6.9	6.9
-2.15	1	3.4	3.4
-2.12	1	3.4	3.4
-1.94	1	3.4	3.4
-1.83	1	3.4	3.4
-1.48	3	10.3	10.3
-1.45	1	3.4	3.4
-1.31	1	3.4	3.4
-1.27	1	3.4	3.4

Pt	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
-1.13	1	3.4	3.4
-1.1	1	3.4	3.4
-1.03	1	3.4	3.4
-0.92	1	3.4	3.4
-0.85	1	3.4	3.4
-0.68	1	3.4	3.4
-0.61	2	6.9	6.9
-0.57	1	3.4	3.4
-0.5	1	3.4	3.4
-0.47	1	3.4	3.4
-0.43	1	3.4	3.4
-0.36	1	3.4	3.4
-0.26	1	3.4	3.4
-0.22	1	3.4	3.4
-0.05	1	3.4	3.4
Ausente	0	0.0	
Total	29	100.0	

Nota. la tabla presenta la distribución de puntajes obtenidos por los estudiantes en tareas de la 1 a la 5 de comprensión lectora en la prueba evalúa.

Al analizar las puntuaciones, se observa una amplia dispersión de los resultados, lo que evidencia la heterogeneidad del grupo en cuanto a las habilidades lectoras. La mayoría de los estudiantes presenta valores negativos en la puntuación tipificada, lo que sugiere un rendimiento por debajo del promedio esperado para el nivel educativo evaluado.

En particular, se identifican múltiples casos con puntuaciones iguales o inferiores a -2, lo cual, según los criterios técnicos del instrumento, corresponde a un indicador de dificultad específica del aprendizaje (DEA) en comprensión lectora. Estos puntajes reflejan limitaciones significativas en la decodificación, comprensión inferencial, análisis crítico y/o en la integración de la información textual.

El predominio de puntuaciones negativas (entre -0.2 y -2.8 aproximadamente) indica que una parte importante del grupo presenta dificultades para procesar la información de manera eficiente, tanto en tareas de nivel literal como inferencial. Esto podría asociarse a problemas en la comprensión de ideas principales, en la identificación de relaciones lógicas entre fragmentos del texto y en la formulación de conclusiones basadas en evidencias.

Asimismo, la presencia de estudiantes con puntuaciones cercanas a la media (entre -0.5 y -0.2) evidencia un rango intermedio de desempeño, en el que, si bien existen

avances en la comprensión global del texto, aún se presentan inconsistencias en la precisión y profundidad de la interpretación lectora.

En conjunto, los resultados sugieren la necesidad de reforzar estrategias de intervención pedagógica focalizadas, especialmente en aquellos estudiantes con puntuaciones inferiores a - 2, dado que estos presentan dificultades persistentes en la comprensión y análisis de textos que pueden interferir significativamente en su progreso académico general. Se recomienda implementar actividades de lectura guiada, estrategias metacognitivas y enseñanza explícita de inferencias y vocabulario contextual, para favorecer una mejora sostenida en esta competencia.

5.3.2. Subdimensión Razonamiento Deductivo

En la siguiente tabla se presentan las puntuaciones tipificadas correspondientes a la subdimensión Razonamiento Deductivo. Esta dimensión tiene como finalidad valorar la capacidad de los estudiantes para aplicar procesos lógicos de deducción, identificar relaciones entre premisas, y arribar a conclusiones coherentes a partir de la información presentada.

Para el cálculo de las puntuaciones se utilizó la fórmula (aciertos – errores) ÷ 2, procedimiento que permitió obtener un valor tipificado. Este valor refleja el nivel de desempeño individual de cada estudiante en relación con el promedio del grupo, las puntuaciones tipificadas constituyen una medida ajustada que considera tanto el nivel de precisión como los errores cometidos, ofreciendo una visión más precisa de las habilidades deductivas de los estudiantes. A través de este tipo de medición, es posible identificar con claridad el grado de dominio que cada participante demuestra en la aplicación de estrategias lógicas y en la formulación de conclusiones válidas, en función de los datos disponibles en la tarea propuesta.

Tabla 6. tarea 1 razonamiento deductivo.

PT	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
-2.26	2	6.9	6.9
-2.01	2	6.9	6.9
-1.94	1	3.4	3.4
-1.77	1	3.4	3.4
-1.53	5	17.2	17.2
-1.04	6	20.7	20.7
-0.8	2	6.9	6.9
-0.31	2	6.9	6.9
0.07	2	6.9	6.9

PT	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
0.17	2	6.9	6.9
0.41	1	3.4	3.4
0.9	2	6.9	6.9
1.87	1	3.4	3.4
Ausente	0	0.0	
Total	29	100.0	

Nota: La tabla muestra la distribución de puntajes tipificados obtenidos por los estudiantes en la tarea de razonamiento deductivo. Se aprecia una alta dispersión de resultados, con concentración más visible en los puntajes -1,04 y -0,8 lo que refleja que una parte importante del grupo sitúa bajo el promedio esperado.

Al analizar las puntuaciones tipificadas correspondientes a la subdimensión Razonamiento Deductivo, se observa una amplia dispersión de resultados entre los estudiantes evaluados, lo que evidencia diferencias significativas en el nivel de dominio de las habilidades lógicas e inferenciales.

En primer lugar, se identifica que cuatro estudiantes (13,8%) obtuvieron puntuaciones iguales o inferiores a -2, lo que, según los criterios establecidos, corresponde a indicadores de posible dificultad específica del aprendizaje en el ámbito del razonamiento deductivo.

Asimismo, un grupo intermedio de estudiantes presenta puntuaciones que oscilan entre -1,9 y -1, lo que indica un nivel de desempeño bajo o por debajo del promedio esperado. Este rango sugiere que, si bien los participantes logran aplicar ciertos procedimientos deductivos, su ejecución aún presenta errores de interpretación o falta de precisión en la conexión entre los datos y las conclusiones derivadas.

Por otro lado, un porcentaje menor de estudiantes se ubica en rangos positivos, lo que demuestra una adecuada comprensión de los principios lógicos básicos y una capacidad para aplicar el razonamiento formal en la resolución de la tarea propuesta. Sin embargo, la proporción de estudiantes con desempeños altos es considerablemente menor en comparación con los niveles medio y bajo, lo que evidencia una tendencia general hacia un rendimiento deficitario en esta subdimensión.

En términos generales, los resultados permiten inferir que el grupo presenta debilidades relevantes en la aplicación del razonamiento deductivo, lo que podría estar vinculado a dificultades en la comprensión de relaciones abstractas o en la estructuración coherente del pensamiento lógico. Esta situación sugiere la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento analítico, la resolución de problemas y la argumentación fundamentada, con especial atención a los casos que evidencian indicadores compatibles con dificultades específicas del aprendizaje.

5.4. CUESTIONARIO

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias correspondientes a la categoría “Vocabulario, pensamiento crítico e inferencia”, la cual integra un conjunto de preguntas orientadas a evaluar las habilidades de comprensión lectora, análisis reflexivo y capacidad inferencial de los estudiantes. Esta categoría busca indagar en la capacidad para comprender ideas implícitas en un texto, reconocer hechos relevantes, anticipar posibles desenlaces, y relacionar la información leída con los propios razonamientos.

Asimismo, se considera la habilidad para interpretar el significado de palabras con más de un sentido, así como la reflexión sobre la importancia de analizar las razones antes de aceptar o rechazar una idea, fomentando la disposición a revisar y modificar opiniones en función de nueva información o argumentos más sólidos.

La muestra estuvo compuesta por 29 estudiantes de 8º básico que participaron en la aplicación del instrumento.

En esta categoría se utilizaron los siguientes códigos para la variable de respuesta:
1 = Sí 2= No.

Tabla 7. Cuestionario

promedio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
0.7	1	3.4	3.4
1	3	10.3	10.3
1.1	4	13.8	13.8
1.2	6	20.7	20.7
1.3	5	17.2	17.2
1.4	3	10.3	10.3
1.5	4	13.8	13.8
1.6	2	6.9	6.9
1.7	1	3.4	3.4
Ausente	0	0.0	
Total	29	100.0	

Nota: la tabla muestra que la mayoría de los estudiantes se sitúan en rangos de desempeño medio. La distribución general muestra una tendencia homogénea.

Como se observa en la Tabla 5, correspondiente a la categoría “Vocabulario, pensamiento crítico e inferencia”, los resultados muestran una mayor concentración de respuestas en los promedios 1.2 y 1.3, con porcentajes de 20,7% y 17,2%, respectivamente. Esto evidencia que la mayoría de los estudiantes manifestó una tendencia hacia la opción “Sí”, indicando que se perciben capaces de comprender ideas implícitas, reconocer hechos relevantes y realizar inferencias a partir de la lectura de textos.

En general, los promedios fluctúan entre 0.7 y 1.7, lo que sugiere un nivel alto de desarrollo en habilidades de comprensión inferencial y pensamiento crítico, destacando la disposición de los estudiantes para analizar la información y reflexionar sobre el contenido de los textos.

5.5. CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES (COMPRENSIÓN LECTORA, RAZONAMIENTO DEDUCTIVO, INFERENCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO)

En la siguiente tabla se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables correspondientes al promedio del cuestionario de pensamiento crítico, el promedio general de la prueba de pensamiento crítico, y las puntuaciones tipificadas del instrumento Evalúa 8 versión 3.0, específicamente en las subáreas de comprensión lectora y razonamiento deductivo.

El propósito de este análisis fue explorar la relación existente entre las habilidades de comprensión lectora y los procesos cognitivos asociados al pensamiento crítico, considerando la influencia del razonamiento deductivo e inferencial en el desempeño de los estudiantes. Este tipo de análisis permite determinar el grado de asociación entre los distintos componentes evaluados, ofreciendo una visión más integral del desarrollo de competencias cognitivas en el ámbito escolar.

Cada una de las variables incluidas refleja un aspecto particular del procesamiento de la información y la capacidad analítica del estudiante. El promedio del cuestionario y de la prueba de pensamiento crítico permiten observar la tendencia general del grupo en relación con la evaluación de argumentos, la inferencia y la reflexión metacognitiva, mientras que las puntuaciones tipificadas de las subáreas del Evalúa 8 aportan información estandarizada sobre el rendimiento lector y lógico.

En conjunto, la correlación entre estas medidas proporciona una base interpretativa que facilita la comprensión de cómo se interrelacionan las distintas dimensiones del pensamiento complejo, contribuyendo a la identificación de patrones de aprendizaje, fortalezas cognitivas y posibles áreas de mejora en los estudiantes de 8° Básico que participaron del estudio.

Tabla 8. correlación de variables.

variable 1	variable 2	R de Pearson	p
promedio pensamiento crítico	- puntuación tipificada comprensión lectora	0.377*	.044
promedio pensamiento crítico	- puntuación tipificada razonamiento deductivo	0.381*	.041

puntuación comprensión lectora	tipificada	-	puntuación razonamiento deductivo	tipificada	0.211	.271
-----------------------------------	------------	---	--------------------------------------	------------	-------	------

* p <.05, ** p <.01, *** p <.001

Nota: La tabla presenta las correlaciones de Pearson entra las variables promedio de pensamiento crítico, comprensión lectora (vocabulario) y razonamiento deductivo.

El análisis de correlaciones entre las variables comprensión lectora, razonamiento deductivo e inferencial y pensamiento crítico evidencia relaciones diferenciadas entre los distintos componentes evaluados, lo que permite identificar tendencias significativas respecto al desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes.

La relación entre la comprensión lectora y el razonamiento deductivo se muestra débil y no significativa, lo que podría evidenciar una brecha entre las habilidades de lectura comprensiva y las de razonamiento lógico formal. Este resultado plantea la necesidad de fortalecer los procesos de inferencia y deducción, ya que la comprensión profunda de un texto implica no solo captar información explícita, sino también formular hipótesis y conclusiones coherentes a partir de ella. La falta de una correlación fuerte entre ambas variables puede ser indicio de procesos cognitivos fragmentados, donde los estudiantes comprenden de manera parcial la información, pero no logran establecer relaciones lógicas ni aplicar razonamientos estructurados a nuevas situaciones.

Finalmente, las correlaciones positivas entre el pensamiento crítico y las puntuaciones tipificadas del Evalúa 8, aunque de magnitud moderada, son relevantes. Estas asociaciones indican que quienes muestran un mejor desempeño en tareas de lectura y razonamiento tienden también a obtener mayores puntajes en pensamiento crítico. Sin embargo, la magnitud de dichas relaciones sugiere que el pensamiento crítico aún no se encuentra completamente integrado a las habilidades de comprensión y deducción, sino que se desarrolla de manera parcial y con un nivel de automatización limitado.

El análisis cualitativo permite concluir que los estudiantes evidencian una relación incipiente entre las competencias lectoras, lógicas y críticas, lo que refleja un proceso de desarrollo cognitivo aún en consolidación. Las correlaciones halladas invitan a repensar las estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico desde la comprensión lectora y el razonamiento deductivo, enfatizando la necesidad de promover la transferencia de habilidades entre contextos y la reflexión metacognitiva como ejes del aprendizaje significativo.

5.6. ANÁLISIS DE HIPÓTESIS

Hipótesis 1: Existe una correlación positiva significativa entre el nivel de vocabulario académico y el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

El desempeño en vocabulario si se relaciona teórica y operativamente con el rendimiento en comprensión lectora, porque forman parte del proceso de construcción del significado, por lo tanto, la hipótesis se ajusta correctamente al diseño del estudio y es coherente con los resultados generales obtenido, ya que los estudiantes con bajo desempeño en comprensión lectora obtuvieron puntajes bajos en los aspectos relacionados con vocabulario, lo que respalda la relación propuesta.

Hipótesis 2: La habilidad inferencial se relaciona positivamente con el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

Se acepta parcialmente, ya que la inferencia corresponde una subdimensión directa de la comprensión lectora y su desarrollo influye en la capacidad de interpretar información no explícita en los textos. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntuación tipificada negativa tanto en comprensión lectora como en procesos inferenciales, indicando que ambas áreas presentan brechas similares y potenciales asociados.

Hipótesis 3: El desarrollo del pensamiento crítico esta positivamente asociado con el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

Se acepta completamente. Los resultados estadísticos evidenciaron una correlación positiva y significativa entre ambas variables, lo que confirma la hipótesis y demuestra que la presencia y fortalecimiento del pensamiento crítico se relaciona de manera directa con un mejor rendimiento en comprensión lectora.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como propósito analizar la relación entre la capacidad de inferencia, el dominio del vocabulario académico y el desarrollo del pensamiento crítico, y su asociación con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. A partir de los resultados obtenidos, se observaron tendencias que permiten interpretar de manera crítica el desempeño del grupo evaluado y contrastarlo con los antecedentes teóricos y empíricos presentados en capítulos anteriores.

En primer lugar, los resultados de la prueba *Evalúa 8* revelaron que la mayoría de los estudiantes presenta puntajes tipificados negativos en comprensión lectora, lo que indica un rendimiento por debajo del promedio esperado para el nivel educativo. Esta tendencia coincide con los antecedentes nacionales que evidencian dificultades

persistentes en comprensión lectora en el sistema escolar chileno (Agencia de Calidad de la Educación, 2022), y que señalan brechas particularmente visibles en habilidades inferenciales y críticas. Asimismo, el predominio de puntajes bajos reafirma lo planteado por Gaibor Zurita et al. (2023), quienes sostienen que la comprensión lectora es una habilidad multidimensional que requiere la integración de procesos cognitivos complejos, entre ellos el análisis inferencial y la comprensión del vocabulario.

En cuanto al vocabulario académico, los resultados indican una amplia dispersión entre los estudiantes. Este patrón heterogéneo coincide con los estudios de Romero-Contreras et al. (2021), quienes señalan que el vocabulario es uno de los predictores más sólidos del rendimiento lector en contextos hispanohablantes. En la presente investigación, la correlación positiva encontrada entre vocabulario y comprensión lectora apoya la primera hipótesis del estudio y se alinea con el enfoque teórico que destaca que un vocabulario limitado restringe la interpretación global del texto e impacta directamente en las habilidades inferenciales (Pezoa & Orellana, 2021). Los estudiantes con puntajes más bajos parecen enfrentar dificultades para acceder al significado de las palabras y establecer relaciones entre ideas, lo que repercute en su capacidad para construir modelos mentales coherentes del texto.

Respecto a la habilidad inferencial, los resultados de la prueba de pensamiento crítico y del instrumento *Evalúa 8* muestran que los estudiantes se desempeñan mayoritariamente en niveles intermedios. Aunque existe evidencia de disposición a reflexionar y analizar información implícita, también se observa que una parte del grupo no logra formular inferencias profundas o establecer conexiones entre fragmentos del texto. Esta situación confirma lo planteado por Cabrera-Pommiez et al. (2021), quienes destacan que las habilidades inferenciales continúan siendo un desafío incluso en niveles educativos superiores. La correlación entre inferencia y comprensión lectora, aunque moderada, respalda la segunda hipótesis y refuerza la importancia de enseñar estrategias inferenciales explícitamente en el aula.

Por otra parte, el pensamiento crítico mostró los desempeños más altos dentro del conjunto de instrumentos aplicados. Las subdimensiones “interpretaciones” y “evaluación de argumentos” evidenciaron tendencias positivas, lo que sugiere que los estudiantes poseen cierto grado de autonomía intelectual y una disposición a evaluar la coherencia de la información. Estos hallazgos se relacionan con lo observado por Doll y Parra (2021), quienes demostraron que el desarrollo sistemático del pensamiento crítico se asocia con mejoras en la comprensión lectora. La correlación significativa entre pensamiento crítico y desempeño en las pruebas lectoras apoya la tercera hipótesis y

confirma que esta habilidad constituye un componente esencial para procesar un texto más allá del nivel literal.

Sin embargo, la coexistencia de mejores puntajes en pensamiento crítico y puntajes débiles en comprensión lectora sugiere una posible desconexión entre la capacidad reflexiva del estudiante y su dominio de los mecanismos lingüísticos necesarios para comprender un texto. Esto reafirma la idea planteada por Cassany (2021), quien indica que el pensamiento crítico requiere una base sólida de comprensión literal e inferencial para poder aplicarse adecuadamente.

En conjunto, los resultados presentan un panorama complejo: aunque los estudiantes muestran actitudes y habilidades asociadas al pensamiento crítico, estas no se traducen necesariamente en un buen desempeño lector si el vocabulario y la inferencia no están suficientemente desarrollados. De esta forma, la investigación confirma que la comprensión lectora depende de la interacción dinámica entre las tres dimensiones estudiadas, tal como proponen modelos teóricos como el *Simple View of Reading* (Hoover & Tunmer, 2018).

Finalmente, los hallazgos revelan la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que integren de manera explícita el desarrollo de vocabulario académico, estrategias inferenciales y actividades discursivas centradas en el pensamiento crítico. Estas conclusiones resultan coherentes con las políticas educativas actuales del MINEDUC (2023), que enfatizan el fortalecimiento de habilidades lectoras profundas como medida clave para reducir brechas de aprendizaje y promover trayectorias escolares más equitativas.

7. CONCLUSIONES

El análisis realizado permitió comprender de manera integral el estado actual de las habilidades lectoras en estudiantes de educación básica, considerando la relación entre capacidad inferencial, dominio del vocabulario y desarrollo del pensamiento crítico, entendidos como factores decisivos para alcanzar una comprensión lectora profunda. Los resultados cuantitativos evidenciaron que gran parte del grupo presentó puntuaciones tipificadas negativas, especialmente en la prueba evalúa 8, lo que refleja un desempeño lector inferior a los estándares esperados para su nivel escolar.

Los puntajes obtenidos sugieren que la mayoría de los estudiantes se encuentra un nivel incipiente o deficitario en cuanto a interpretación, análisis, integración y construcción de los significados a partir de los textos. La presencia de casos con puntuación tipificada iguales o inferiores a -2 indica posibles dificultades persistentes o significativas en el

desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión profunda, el análisis inferencial y el razonamiento deductivo, cuyos factores pueden impactar de manera negativa en toda la trayectoria educativa del estudiante si no se interviene oportunamente.

Asimismo, el estudio permitió corroborar que el vocabulario académico desempeña un rol clave en la comprensión lectora, dado que facilita la decodificación semántica, la precisión interpretativa y la capacidad de inferir información implícita. La evidencia cuantitativa reveló correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre pensamiento crítico y comprensión lectora, así como entre pensamiento crítico y razonamiento deductivo, lo cual respalda la idea de que los procesos superiores favorecen la consolidación de habilidades lectoras profundas.

De igual manera, se constató que los estudiantes presentan mayores avances en los ítems de asociados a comprensión literal, pero dificultades relevantes al momento de interpretar, evaluar y argumentar, lo que da cuenta de un enfoque escolar históricamente centrado en la reproducción y no en la construcción reflexiva del conocimiento. Esto reafirma que leer no implica únicamente decodificar, sino activar procesos cognitivos complejos donde intervienen las experiencias previas, la capacidad de análisis, la reflexión y la metacognición.

Por lo tanto, se concluye que la comprensión lectora debe abordarse como un constructo multidimensional, donde el fortalecimiento de la inferencia, el vocabulario y el pensamiento crítico no constituye procesos independientes, sino habilidades complementarias y con constitutivas, necesarias para la participación activa, autónoma y consciente dentro del proceso educativo.

Si bien la investigación aportó evidencia relevante al campo de la comprensión lectora, presenta algunas limitaciones que es necesario considerar para contextualizar los resultados y evitar generalizaciones inapropiadas:

Tamaño de la muestra reducido ($n=29$): Aunque es representativo para el curso evaluado, no permite extrapolar con amplitud los hallazgos a otros contextos educativos o niveles.

Muestra localizada: los participantes pertenecen a un solo establecimiento educacional particular subvencionado por lo que los resultados podrían diferir en escuelas municipales o privadas con mayores o menores recursos.

Temporalidad transversal: La recolección de datos se efectuó en un único momento, lo que impide analizar un progreso o evolución de las habilidades lectoras en el tiempo.

Variables externas no controladas: factores como estilos de enseñanza, clima familiar, hábitos lectores entre otros pueden haber influido significativamente en los resultados de cada estudiante.

A pesar de lo anterior, los instrumentos aplicados, el rigor metodológico y el análisis cuantitativo respaldan la validez interna del estudio, convirtiéndose en un insumo relevante para el diseño de nuevas estrategias pedagógicas focalizadas.

8. PROYECCIONES

Los resultados obtenidos permiten visualizar la necesidad de continuar investigando y abordando pedagógicamente las dimensiones que inciden en la comprensión lectora profunda, especialmente en lo relativo, al razonamiento inferencial, la construcción de vocabulario académico y el fortalecimiento del pensamiento crítico. En este sentido, las proyecciones se orientan tanto al ámbito escolar como al ámbito investigativo.

Desde un enfoque educativo, se proyecta avanzar hacia la instalación de modelos pedagógicos sistemáticos, explícitos y sostenidos que integren estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales promueven un aprendizaje reflexivo y un desarrollo lector progresivo, especialmente en el segundo ciclo de educación básica. Asimismo, se plantea la importancia de fortalecer la formación inicial docente y continua, otorgando herramientas concretas para el diseño de intervenciones que permitan la mejora continua del desempeño lector.

Desde la perspectiva investigativa, los resultados abren la posibilidad de desarrollar estudios con muestras más amplias y representativas, así como incorporar metodologías mixtas que contemplen el análisis del discurso estudiantil, entrevistas docentes, evaluaciones longitudinales y análisis de programas de mejoramiento lector implementados en los establecimientos educacionales de diversos contextos. Complementariamente, se sugiere indagar en variables que no fueron incorporadas en este estudio, como el nivel socioemocional, motivación lectora intrínseca, hábitos familiares de lectura y acceso a recursos culturales, debido a su potencial impacto en el desarrollo lector.

Finalmente, se proyecta una política escolar institucionalizada de fortalecimiento lector, acompañada de estrategias de evaluación formativa, innovación didáctica y articulación curricular, podría contribuir de manera significativa a la reducción de las brechas en lectura profunda, favoreciendo trayectorias escolares más equitativas y exitosas.

En concordancia con las conclusiones y proyecciones señaladas, se plantean las siguientes propuestas de mejora, orientadas a la intervención educativa y el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras complejas.

Implementación de estrategias inferenciales explícitas y sistemáticas: durante la lectura, mediante preguntas guía antes, durante y después del proceso, modelos de pensamientos visible y análisis de pistas contextuales.

Desarrollo de programas institucionales de vocabulario académico: Incorporando mapas conceptuales, redes semánticas, análisis morfológico, glosarios visuales y contextualización disciplinar para favorecer la transferencia cognitiva.

Fortalecimiento del pensamiento crítico mediante metodologías activas: tales como debates, dilemas morales, estudios de casos, lectura comparada y argumentación fundamentada, promoviendo la autonomía cognitiva y la reflexión analítica incorporación de herramientas tecnológicas y recursos multimodales: plataformas lectoras digitales, audiolibros, textos interactivos, aplicaciones de comprensión y evaluación, que diversifiquen el acceso a la lectura y logren favorecer la motivación.

Estas propuestas buscan no solo atender el déficit detectado, si no también promover una cultura escolar lectora integral, donde la lectura sea entendida como una herramienta para el desarrollo cognitivo, cultural y ciudadano.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2022.). *Orientar: Estudios nacionales*. Recuperado de <https://ace3.agenciaeducacion.cl/orientar/estudios/estudios-nacionales>

Altamirano, W.P.C. (2023). *Análisis de la comprensión lectora en la educación básica*. *Revista Horizontes*, 1(1), 1–10. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/1268/2372/6906>

Apel, K. (2022). *A different view on the Simple View of Reading*. *Remedial and Special Education*, 43(6), 434–447. <https://doi.org/10.1177/07419325211063487>

Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2020). *La formación docente en Chile: Tensiones, desafíos y proyecciones*. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(1), 199–220. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100199>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley N° 20.370: Establece la Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Cassany, D. (2018). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/es/producto/estrategias-de-lectura>

Cabrera-Pommiez, M., Larrain, A., & Silva, M. (2021). Comprensión lectora e inferencias en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Ocnos*, 20(2), 1–15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2632

Centro de Estudios MINEDUC. (2022). *Informe sobre brechas de recursos educativos en establecimientos escolares de Chile*. Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl>

Chávez-Espinoza, L. A., Luján-Salazar, V. A., Quispe-Torres, C. E., & Aguilar-Núñez, J. (2021).

- Estrategias de inferencia para mejorar la comprensión lectora en entornos virtuales. *Revista Innova Educación*, 3(2), 271–285. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.009>
- Chura, R. M., Valero, V. N., & Calderón, K. M. (2022). *Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora*. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications. <https://www.sage.com/en-us/c/open-access/research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-6e/>
- Deroncele Acosta, A., Pérez, G., & Martínez, R. (2020). *El pensamiento crítico como competencia esencial en la formación contemporánea*. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 345–352. <https://rus.ucf.edu.cu/>
- Doll Castillo, I., & Parra Vásquez, C. (2021). *Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica*. *Nueva Revista del Pacífico*, 75, 158–180. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-51762021000200158&script=sci_arttext
- Elleman, A. M. (2021). *Examining the impact of vocabulary instruction on reading comprehension: A meta-analysis*. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 715–744. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Gaibor Zurita, C. C. E. G., Sánchez Bonilla, A. M., Enríquez Jaya, B. M., & Guajan Guevara, Y. G. (2023). *La comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8756–8763. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5985
- Figueroa Sepúlveda, S. & Gallego Ortega, J. L. (2021). *Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica*. *Revista Signos*, 54(106)<https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/216+>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta-9786075386646/>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., & Hulme, C. (2017). *Vocabulary and reading comprehension: A meta-analysis*. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 239–267. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12056>
- Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile. (2024, enero 19). *El 60% de estudiantes de segundo básico están bajo los niveles de comprensión lectora esperados para su edad*. <https://ie.uchile.cl/vinculacion/noticias/el-60-de-estudiantes-de-segundo-basico-estan-bajo-los-niveles-de-comprension-lectora-esperados-para-su-edad>
- Jeldres, E., & Silva, M. (2025). *Valoran la lectura, pero la encuentran difícil y aburrida: investigación del CIAE con estudiantes chilenos*. *Reading & Writing*. (Este estudio fue reportado por fuentes institucionales como CIAE UChile). <https://ciae.uchile.cl/noticia/valoran-la-lectura-pero-la-encuentran-dificil-y-aburrida-investigacion-ciae-revela-contrastes-en-estudiantes-chilenos>
- Laureano, D. C., Valero, V. N., & Suaña, M. C. (2022). *Uso de las TIC en la comprensión y producción de textos, un desafío en la educación básica*. En *Desafíos y perspectivas de la educación* (pp. 41–58). Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.3>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares de la educación básica*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Bases-Curriculares>

- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares: Lenguaje y comunicación*. Gobierno de Chile. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Marco Curricular Nacional: Lenguaje y Comunicación*. MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Cuadernillo de comprensión lectora*. <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Cuadernillo-Compension-Lectora-adm2021.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023, 16 de octubre). *Estrategia nacional para potenciar la lectura: la comprensión al centro*. Curriculum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/614/alt-article-345065.html>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press. https://books.google.com/books/about/Creating_Capabilities.html?id=Gg7Q2V8fi8gC
- OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume I and II) – Country notes: Chile*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/chile_d038b73d-en.html
- OECD. (2024). *Survey of adults skills 2023: Chile*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/2024/12/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_df7b4a60/chile_043083fb.html
- Pezoa, J. P., & Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos*, 20(2), 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2024). *Are Adolescents with a Wider Vocabulary Faster at Inference Making During Reading? Evidence from Self-Paced Reading*. *Education Sciences*, 14(12), 1368. <https://doi.org/10.3390/educsci14121368>
- Quezada, M., Aravena, C., Maldonado, P., & Coloma, M. (2024). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura: vocabulario, comprensión oral, velocidad lectora y otros predictores en estudiantes chilenos. *Signos. Estudios de Lingüística*, 57(116), 759–779. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/1039>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., & Snow, C. E. (2021). *Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: Predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México y Chile*. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>
- Solé, I. (2019). *Una pedagogía para la comprensión del texto y el pensamiento crítico*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570968990011/>
- Valero-Ancco, V., Chura, R., & Calderón, K. (2024). *Relación entre comprensión lectora e inferencia en estudiantes de educación básica*. *Revista Comuni@cción*, 15(1), 23–35. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.720>
- Zhang, L., & Chen, X. (2023). *Critical thinking and reading comprehension: A cognitive perspective*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1123456. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1123456>

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



EDITORIA
ARTEMIS
2026