



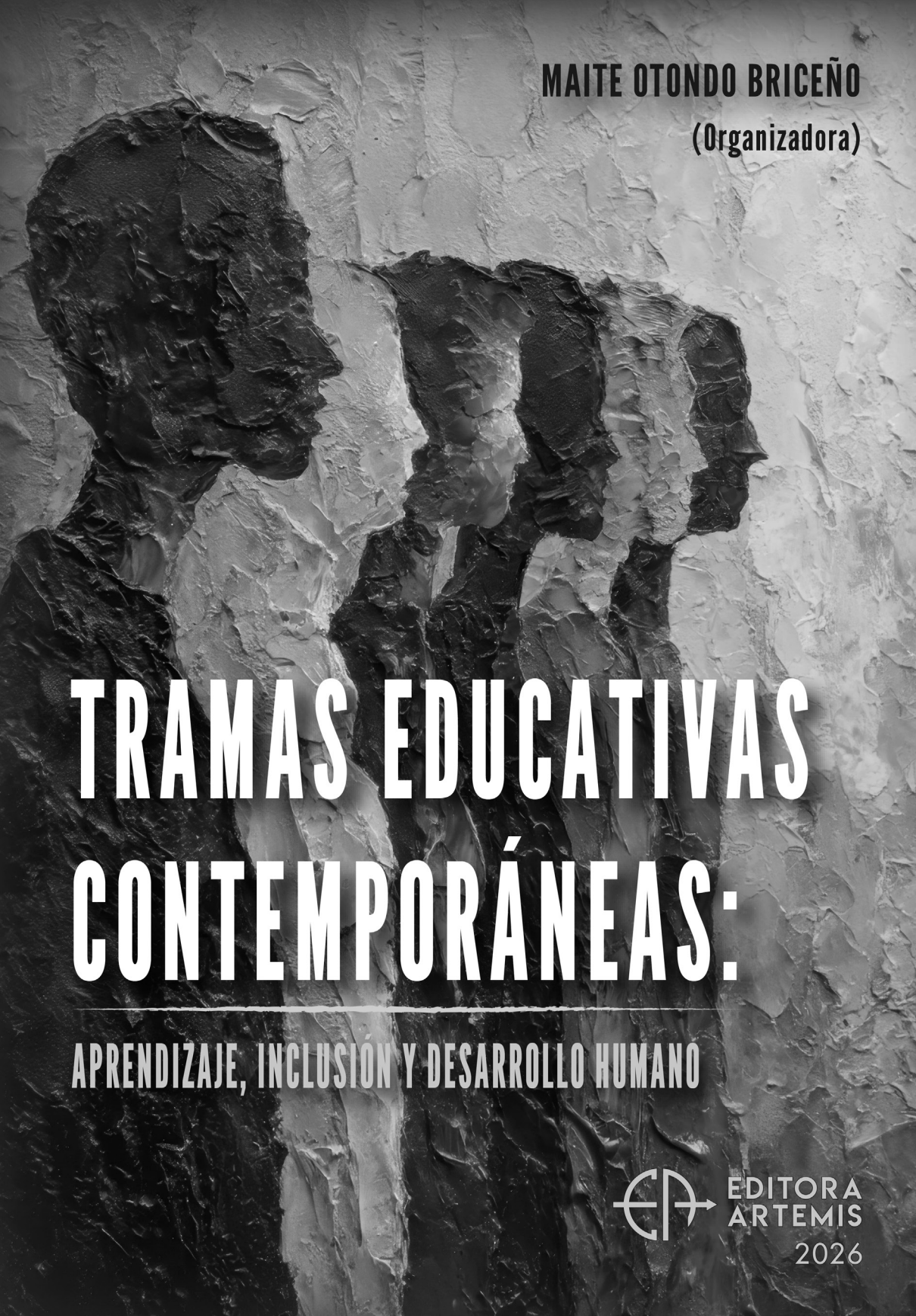
MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

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 Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

T771 Tramas Educativas Contemporáneas [livro eletrônico] :
Aprendizaje, Inclusión y Desarrollo Humano / organizadora
Maite Otondo Briceño. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora
Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-12-3

DOI 10.37572/EdArt_170726123

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

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



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 3

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO EN PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA

Data de submissão: 29/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Isidora Montserrat Acosta Venegas

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

Constanza Anaís Meriño Leiton

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

María José Montecinos Martínez

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

Ana Belén Rocío Vargas Rivera

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

Maite Otondo Briceño

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

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo analizar las Dificultades Específicas del Aprendizaje influyen en el rendimiento de estudiantes de 3° medio en competencia lectora durante un ensayo PAES. Para ello

se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, estudio descriptivo y transversal, consideró una muestra no probabilística de 24 alumnos, de un liceo científico-humanista, aplicando un cuestionario y un ensayo PAES de competencia lectora. Los resultados evidenciaron que los estudiantes con DEA obtuvieron puntajes significativamente menores en habilidades de localización, interpretación y reflexión. Concluyendo que el diagnóstico de DEA impacta negativamente el desempeño lector en evaluaciones estandarizadas.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje; competencia lectora; dificultades; enseñanza secundaria; ensayo.

SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND PERFORMANCE ON READING PROFICIENCY TESTS

ABSTRACT: This research aims to analyze how Specific Learning Difficulties influence the performance of 11th grade students in reading comprehension during a PAES essay. To this end, a quantitative, descriptive, cross-sectional study was conducted on a non-probabilistic sample of 24 students from a science and humanities high school, using a questionnaire and a PAES reading comprehension test. The results showed that students with SLDs scored significantly lower in location, interpretation, and reflection skills. It was concluded that a diagnosis of SLD has a negative impact on reading performance in standardized assessments.

KEYWORDS: learning; reading skills; difficulties; secondary education; essay.

DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

RESUMO: Esta investigação tem como objetivo analisar as dificuldades específicas de aprendizagem que influenciam o desempenho dos alunos do 3.º ano do ensino médio na competência de leitura durante um ensaio PAES. Para isso, foi realizado um estudo quantitativo, descritivo e transversal, considerando uma amostra não probabilística de 24 alunos de uma escola secundária científica-humanística, aplicando um questionário e um ensaio PAES de competência de leitura. Os resultados evidenciaram que os alunos com DEA obtiveram pontuações significativamente menores em habilidades de localização, interpretação e reflexão. Concluiu-se que o diagnóstico de DEA tem um impacto negativo no desempenho de leitura em avaliações padronizadas.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; competência leitora; dificuldades; ensino secundário; ensaio.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, el ingreso a la universidad se realiza mediante la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), una evaluación estandarizada que busca medir habilidades claves de los egresados de enseñanza media. Sin embargo, pese al cambio de PSU a PAES, Araneda et al. (2022) señalan que el sistema continúa guiándose principalmente por los puntajes, lo que limita la equidad de oportunidades y dificulta el acceso a la educación superior, ya que un resultado numérico no siempre refleja de manera justa las competencias reales de los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes con diagnóstico de Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), este proceso puede tender a ser aún más dificultoso. Las DEA se categorizan como un trastorno del neurodesarrollo que afectan aptitudes académicas esenciales, tales como la lectura, escritura y/o matemáticas (American Psychiatric Association, 2013). En el caso de la lectura, Escobar y Tenorio (2022) señalan que estas se manifiestan en síntomas como baja precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras, pobre decodificación y una velocidad lectora reducida, aspectos que impactan directamente la comprensión de textos. Por ello, enfrentarse a una evaluación estandarizada de competencia lectora como la PAES puede representar un desafío adicional para este grupo, ya que las demandas de esta prueba no siempre se ajustan a sus necesidades de acceso ni a las formas habituales de evaluación.

Villouta y Villarreal (2023) indican que existen mecanismos de ajustes y adaptaciones para estudiantes con discapacidad o condiciones específicas, como el tiempo adicional o adaptaciones logísticas. Sin embargo, estos mecanismos no

siempre contemplan las particularidades de las DEA, cuya dificultad no es logística, sino metodológica y cognitiva, por lo que pueden verse afectadas por la naturaleza neurobiológica del trastorno.

Pese a los avances en materia de inclusión, no existe suficiente investigación nacional que analice el desempeño de estudiantes con DEA en evaluaciones estandarizadas como lo es la PAES, lo que dificulta comprender la magnitud de la brecha existente. En este contexto la investigación trata de responder a una pregunta general la cual indaga en las diferencias del rendimiento lector entre estudiantes con y sin Dificultades Específicas del Aprendizaje frente a un Ensayo PAES. De ella se desprenden preguntas específicas orientadas a analizar los puntajes obtenidos, comparar el desempeño lector entre ambos grupos e identificar las principales dificultades lectoras de los estudiantes con DEA. Lo que se articula con el objetivo general del estudio, que es analizar estas diferencias.

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con una muestra de estudiantes de 3° medio con y sin diagnóstico de DEA pertenecientes a un establecimiento científico-humanista de la localidad de Hualqui. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron un ensayo PAES de competencia lectora y un cuestionario.

El presente informe se estructura en 5 capítulos principales, además de los apartados complementarios.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, abordando múltiples partes como la fundamentación, la relevancia que presenta esta investigación para el contexto actual y la presentación de los objetivos abordados a trabajar y responder a la problemática expuesta. Las definiciones de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), el contexto de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) y las competencias lectoras.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, el cual reúne los principales antecedentes conceptuales relacionados con las competencias lectoras, Dificultades Específicas del aprendizaje y posteriormente la Prueba de Acceso a la Educación Superior.

En el tercer capítulo, se exponen los métodos y procedimientos utilizados, detallando el enfoque metodológico, tipo de estudio, las técnicas de recolección de datos y la caracterización de la muestra.

Mientras que en el cuarto capítulo se analizarán los resultados obtenidos por la muestra recogida por medio de un ensayo PAES y un cuestionario implementado a estudiantes de 3° medio.

En el transcurso del quinto capítulo, se visualizará las principales discusiones y conclusiones. Además, las limitaciones que se fueron apareciendo en el transcurso de esta investigación.

Finalmente, se incluye la bibliografía en dónde se encuentra el estado del arte que respalda la investigación y los anexos que contienen los instrumentos que fueron aplicados.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Se conoce que, en el contexto educativo de nuestro país, el desarrollo de la competencia lectora es un factor fundamental para la consecución de los logros de aprendizajes significativos en la trayectoria escolar. Esto es evidenciado, al desempeñar la Prueba de Acceso a la Educación Superior.

Villagra Arteaga (2023) señala que:

Entre los años 2000 y 2020 los avances no fueron considerables, por lo cual se mantuvo el bajo rendimiento general en competencia lectora por parte del estudiantado chileno. Específicamente, se mostraron descendidos el desarrollo del hábito lector y el logro de habilidades superiores, tales como inferencia, reflexión, interpretación y evaluación de textos. Es en este marco que se considera relevante desarrollar propuestas que promuevan el hábito y la motivación lectora para, desde esa base, avanzar a lograr niveles superiores en competencia lectora y comprensión de textos, tanto lineales como multimodales. (p. 127)

La Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), incorpora un enfoque basado en diversas competencias, la cual es la encargada de evaluar habilidades cognitivas y conocimientos durante toda la educación obligatoria, las que permiten comprender, reflexionar e interpretar diversos tipos de textos. Sin embargo, esta evaluación de carácter estandarizada puede presentar desafíos importantes para estudiantes que poseen Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), específicamente en el área de competencia lectora, la cual engloba la lectura y comprensión.

Entre los años 2018 a 2024, los estudiantes que solicitaron ajustes aumentaron de 432 a 10.849. Aquellos con una necesidad educativa especial como lo es DEA incrementó de 11,6 % a un 36 % (Del Valle & García, 2025). En la actualidad no se cambian preguntas ni alternativas, sino modalidades de rendición, lo que ha aportado a que los prejuicios respecto de las capacidades de los estudiantes con discapacidad o con alguna condición disminuye, en tanto no se pone en cuestión sus resultados académicos en la prueba. (Del Valle & García, 2025, p. 1064).

Actualmente, en la literatura disponible entre el año 2020 y 2025 en Chile no existen investigaciones, sobre las cuales sean consideradas las DEA y el impacto que puede tener este diagnóstico en la rendición de pruebas de acceso a la educación superior (PAES). Lo que evidencia un insuficiente conocimiento para poder dar respuesta a la problematización existente.

Estudios evidencian que una proporción relevante de estudiantes presenta brechas en el rendimiento lector, lo que limita significativamente sus posibilidades de ingreso y éxito en una carrera universitaria, independientemente del área de interés. Esta situación se ve reflejada en los resultados del informe Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) 2023, el cual posicionó a Chile en el último lugar entre los 31 países evaluados mostrando que el 44% de los adultos entre 16 y 65 años carece de competencias suficientes en comprensión lectora, matemática y resolución de problemas.

Estas brechas en habilidades fundamentales pueden repercutir negativamente en la empleabilidad y productividad del país (Saavedra Ortega, 2024). En el caso de los estudiantes con diagnóstico de DEA estas brechas pueden ser mayores, lo que hace necesario comprender de manera más profunda las dificultades que tienen dichos estudiantes en pruebas estandarizadas de competencias lectoras. Esta mirada permitirá avanzar a evaluaciones más pertinentes y prácticas educativas que respondan de manera adecuada a sus necesidades.

La formulación del problema se encuentra centrada, por tanto, en analizar cómo las DEA repercuten en el desempeño lector de estudiantes de 3º medio en los ensayos PAES, identificando las brechas existentes a comparación de sus pares, los cuales no cuentan con un diagnóstico.

La investigación se limita a un establecimiento educacional científico-humanista de la comuna de Hualqui, contemplando como sujetos de estudio a estudiantes de ambos cursos de 3º año medio (A y B) los cuales cuenten o no con un diagnóstico de DEA, durante el segundo semestre del año 2025. El ensayo PAES será enfocado en la dimensión de la competencia lectora, abarcando todas las habilidades como localización de la información, interpretación y reflexión de los textos.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde lo teórico, la presente investigación adquiere relevancia al centrarse en las dificultades de competencia lectora de estudiantes que presentan DEA al momento de ingresar a la educación superior. Esto permitirá visibilizar que dichas dificultades no son transitorias, sino que persisten a lo largo de la vida. Por ello, se hace necesario implementar intervenciones tempranas y ofrecer apoyos adecuados a las necesidades específicas de estos estudiantes, con el objetivo de promover su inclusión, facilitar su ingreso y permanencia en la educación superior. Según Torre *et al.* (2024), “la dislexia afecta significativamente a la capacidad de los estudiantes para realizar tareas de lectura

y escritura en el entorno de la enseñanza superior” (p. 641). Si bien las DEA no son consideradas una discapacidad, los signos y síntomas que presentan pueden ser diversos y afectar de manera significativa el rendimiento académico de los estudiantes. Algunos de los signos más comunes son los “problemas organizativos y de estudio, como la dificultad para organizar los materiales, gestionar el tiempo de forma eficaz, la lentitud a la hora de empezar y terminar las tareas y la incapacidad repetida para seguir adelante con las tareas o los proyectos” (Torre *et al.*, 2024, p. 640). Además, pueden mostrar dificultades básicas de lectura, escritura o cálculo, las cuales son cruciales para el ingreso y éxito en la educación superior. (Torre *et al.*, 2024, p.640).

Según la American Psychiatric Association (2013), el Trastorno Específico del Aprendizaje es un “trastorno del neurodesarrollo con un origen biológico que es la base de las anormalidades a nivel cognitivo que están asociadas a los signos conductuales del trastorno” (p. 689), lo que evidencia que se trata de una dificultad persistente en las aptitudes académicas fundamentales.

Desde lo social, el impacto social de esta investigación es significativo, ya que pone de manifiesto la desigualdad en el acceso a la educación superior, especialmente en estudiantes con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales, como lo es el diagnóstico de DEA. Este trastorno de aprendizaje que afecta de manera importante la comprensión lectora, dificultando que estos estudiantes obtengan buenos resultados en pruebas como la PAES, lo cual limita sus posibilidades de ingreso a las carreras universitarias de su interés. La dificultad persistente asociada al diagnóstico de DEA, junto con un sistema de evaluación poco inclusivo, puede derivar en situaciones de abandono escolar o frustración académica.

Según Alemany Panadero (2019):

Autores como Adelman y Vogel (1993; González *et al.*, 2010) estiman que la tasa de fracaso escolar y abandono académico en alumnos con DEA oscila entre el 40 % y el 56 %, en comparación con el 25 % de abandono en estudiantes sin dificultades. (p. 94)

Este alto porcentaje repercute en el futuro de los jóvenes afectados reflejándose en una baja cualificación laboral, dificultades para acceder al mercado laboral, empleo precario y largos periodos de desempleo.

Desde lo metodológico, en el contexto chileno, actualmente no se encuentran investigaciones ni registros específicos que aborden el desempeño de estudiantes con DEA en la rendición de la PAES. Por ello, los resultados de este estudio contribuirán a generar nuevos conocimientos sobre las dificultades de estos estudiantes en las evaluaciones estandarizadas, lo que permitirá diseñar apoyos adecuados y metodologías

pertinentes que faciliten su acceso a la educación superior. En la educación superior no solo implica como actos eliminar barreras de acceso y barreras sociales, sino a su vez incrementar adaptaciones en los planes de estudio, sin la focalización de disminuir los niveles de exigencia (Del Valle & García, 2025, p.1059).

Desde lo ético, se plantea la necesidad de implementar estrategias de intervención específicas en comprensión lectora para estudiantes previamente diagnosticados con DEA, con el objetivo de mejorar su rendimiento académico en los ensayos de la PAES. Esto contribuirá no solo a su progreso en la rendición de evaluaciones estandarizadas, sino también a reconocer la importancia de su inclusión en la enseñanza superior y a promover una educación más equitativa y justa para todos.

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.3.1. Pregunta general

¿Cuál es la diferencia entre rendimiento de las habilidades de competencia lectora entre estudiantes de 3° medio con y sin Dificultades Específicas del Aprendizaje en un ensayo de preparación para la Prueba de Acceso a la Educación Superior?

2.3.2. Preguntas específicas

1. ¿Cuál es el promedio de puntaje obtenido en el ensayo PAES de competencia lectora por los estudiantes de 3° medio con y sin diagnóstico?
2. ¿Qué disimilitud se evidencia en el desempeño lector de los estudiantes con y sin diagnósticos a través del ensayo de preparación a la Prueba de Acceso a la Educación Superior?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades en la competencia lectora presentadas por los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje según el cuestionario aplicado?

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general

Analizar las diferencias en el rendimiento de las habilidades de competencia lectora entre estudiantes de 3° medio con y sin Dificultades Específicas de Aprendizaje, a través de los resultados obtenidos en ensayos de preparación para la Prueba de Acceso a la Educación Superior, con el propósito de identificar brechas.

2.4.2. Objetivos específicos

1. Determinar el promedio de puntaje en el ensayo de competencia lectora de estudiantes de 3° medio con y sin diagnóstico.
2. Comparar el desempeño lector a través de resultados de ensayos de preparación a la Prueba de Acceso a la Educación Superior de competencia lectora entre estudiantes con y sin diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje.
3. Identificar las principales habilidades de competencia lectora descendidas en estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje.

2.5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS:

Hipótesis Nula: Los estudiantes con diagnóstico de Dificultades Específicas de Aprendizaje no presentan un rendimiento significativamente menor en los ensayos de competencia lectora de la Prueba de Acceso a la Educación Superior en comparación con sus pares sin diagnóstico.

Hipótesis Alternativa: Los estudiantes con diagnóstico de Dificultades Específicas de Aprendizaje presentan un rendimiento significativamente menor en los ensayos de competencia lectora de la Prueba de Acceso a la Educación Superior en comparación con sus pares sin diagnóstico.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se realizará una revisión bibliográfica de la literatura actual, contemplando las principales áreas de interés de la investigación.

3.1. COMPETENCIA LECTORA

El desarrollo de las competencias lectoras, como habilidad fundamental que debe fomentarse desde la infancia y fortalecerse a lo largo de toda la vida, se considera una prioridad esencial en la formación académica de los y las estudiantes de educación media.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (2007, citado en Baño Cabezas, 2024) describe la competencia lectora como la “capacidad de comprender, reflexionar e interesarse por los textos para lograr metas, desarrollar la habilidad y potencial personal” (p. 56).

Por su parte, Solé (2012, citado en Pérez & Lozoya, 2021), concibe la competencia lectora como una concepción amplia y compleja, la cual enfatiza en la alfabetización

individual y social. En primer lugar, señala que “la noción de lectura y de las formas de ser lector son definidas por cada época” (Pérez & Lozoya, 2021, p. 44), las cuales implican distintos códigos, usos y funciones. En relación con ello, agrega que “leer no es una capacidad única e idéntica que se aprenda de una sola vez durante un ciclo o nivel de estudio, sino que considera que su adquisición y dominio habrá de ocurrir durante toda la vida” (Pérez & Lozoya, 2021, p. 44).

Asimismo, plantea que la competencia lectora como “multidimensional y complejo, en contraposición a la visión que se concibe como tradicional y que define a la competencia lectora como un hábito del lenguaje o conjunto de sub-habilidades” (Solé, 2012, citado en Pérez & Lozoya, 2021). Esta perspectiva otorga una visión más amplia, considerando la convergencia de “componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos; estratégicos y automáticos; e individuales y sociales” (Pérez & Lozoya, 2021, p. 44).

Por último, Jiménez (2014, citado en Baño Cabezas, 2024, p. 56) define la competencia lectora:

Como la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual y la competencia lectora, la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. (p. 71)

Por lo que es de mayor relevancia conocer los niveles de comprensión lectora y la importancia que esta área tiene para un mayor desarrollo social de niños, niñas y adolescentes en nuestro país. Es primordial que se fomente una cultura con una mirada directa hacia el gusto por la lectura en edades tempranas, con el fin de evitar las desigualdades en esta área.

En este sentido, la competencia lectora requiere de la comprensión lectora, pues ambas utilizan procesos cognitivos y abstractos que permiten al individuo acceder al significado y decodificación de un texto. Permitiendo que el lector competente aplique de manera efectiva su comprensión lectora en distintos ámbitos -académicos, laboral y cotidiano-, transformando el proceso de lectura en una práctica social y funcional.

Así, la lectura deja de ser un proceso abstracto para dar paso a una ejecución concreta que responde a las necesidades del contexto, potenciando no solo el desarrollo de capacidades, sino que también, habilidades y conocimientos. De este modo, un lector no solo interpreta fonemas y reconoce palabras, sino que también comprende la complejidad de un texto al realizar inferencias, establecer significados, codificar información, generando una interacción entre el lector, el texto y el contexto (Baño Cabezas, 2024).

3.1.1. Lectura

Al abordar el concepto de comprensión de la lectura, resulta importante hablar en primer lugar de la lectura, puesto que no se puede desligar una de la otra. La lectura es una habilidad cognitiva del desarrollo del lenguaje que implica procesos, entre ellos la capacidad de decodificar símbolos, reconocer y comprender sonidos, identificar patrones de fonológicos que forman palabras y comprenden la disposición estructurada de las palabras y oraciones, que lleva a correcciones gramaticales de las ideas expresadas y la derivación de los significados del texto (Vanguri et al., 2025, p. 1).

Ratificando la idea anterior, Grell & Blakeley, (2023, como se citó en Vanguri et al., 2025) mencionan que “para volverse competente, un lector necesita estar familiarizado con los sonidos, las reglas gramaticales y las estructuras sintácticas” (p.1). Por lo que el principal propósito de la lectura es captar las ideas comunicativas del autor, lo que implica tres pasos clave: “el reconocimiento de las palabras, la comprensión de los textos y la lectura fluida sin errores” (Vanguri et al., 2025, p. 1).

Para Mateos y Alonso (1985, citado en Castrillón Rivera et al., 2020):

La lectura es un medio fundamental y básico que permite adquirir información, especialmente en el ámbito escolar. Por esta razón, los sujetos que tienen dificultad para comprender lo que leen también limitan sus oportunidades en los contextos educativo, laboral, social, e incluso personal, pues no pueden ocupar el tiempo de ocio en una actividad tan placentera como la lectura. (p. 213)

En la actualidad, independientemente del grado de complejidad –ya sea un mensaje de texto hasta un correo corporativo–, la comunicación se realiza mayoritariamente de forma escrita. De igual manera, la información más básica, como las noticias, recetas, guías, manuales, libros especializados, publicaciones científicas, libros, se encuentran en formatos de textos escritos. Esta realidad evidencia la relevancia de la lectura para todo ser humano y en cualquier contexto, siendo una herramienta clave para el desarrollo individual y los avances sociales avanzados por la humanidad hasta el día de hoy (Baño Cabezas, 2024).

Por esto es de mayor relevancia que las estrategias pedagógicas actuales en la lectura tengan una mirada hacia la tecnología, utilizándose como una herramienta para el aprendizaje; sin embargo, esto puede ser un arma de doble filo, por lo que es fundamental que se les enseñe a los niños y jóvenes la correcta utilización de estas.

Como señalan Castrillón Rivera, et al. (2020), la lectura es un proceso de intercambio de ideas entre el lector y el autor; sin embargo, son los conocimientos previos del lector los que permiten construir e interpretar la información presentada en el texto, lo que confirma la complejidad de este proceso. El análisis y reflexión a partir del texto forma

parte de un proceso más profundo y elaborado, el cual trasciende de lo considerado el nivel de la simple lectura para convertirse en la comprensión lectora.

En esta línea, Núñez (2006) define la comprensión lectora es la “capacidad de razonar lo que el autor ha querido expresar en un texto, relacionándolo con lo que el individuo ya sabe y conoce, además, contiene la capacidad de expresar una opinión crítica sobre el mismo” (citado en Castrillón Rivera et al., 2020, p. 212; Vargas y Molano, 2017).

3.1.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora brinda al ser humano la capacidad de acceder al conocimiento en cualquier campo de estudio. Mientras más se lee, mayor es la posibilidad de mejorar el proceso y convertirse en un lector consciente de ello. A nivel escolar, es fundamental el desarrollo no solo de habilidades, sino también de competencias que llevan a cada individuo a ser capaces de establecer relaciones entre lo que leen y el contexto, lo que se resume en analizar, proponer y encontrar soluciones a las problemáticas que se pueden presentar a lo largo de la vida (Castrillón Rivera, et al., 2020).

Puede estar presente la lectura en los y las estudiantes, pero si esta no va acompañada de la comprensión, estos no tendrán la capacidad de establecer relaciones, analizar, discutir o reflexionar sobre lo que leen, por ende, se verá afectado su desarrollo en todas las áreas de aprendizaje a lo largo de sus vidas.

Esta habilidad se considera un aspecto relevante en el sistema educativo en todos los niveles, por su trascendencia en el logro de los aprendizajes. Al respecto, Hoyos y Gallego (2017, citado en Altamirano, 2023) señalan que “el comprender lo que se lee es un proceso complejo que implica entender el significado de las palabras en función al contexto” (p. 2700).

3.1.2.1. Niveles de comprensión lectora

Estos se conocen como métodos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales intervienen de manera gradual a medida que son utilizados los conocimientos previos asociados a la lectura (Molina Ibarra, 2020).

La comprensión de la lectura es considerada “un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica” (Altamirano, 2023, p. 2703).

3.1.2.2. Comprensión literal

En primer nivel se encuentra la comprensión literal debido a lo fundamental que es en el proceso de lectura, ya que “sienta las bases para adquirir habilidades más avanzadas y alcanzar niveles superiores de comprensión” (Altamirano, 2023, p. 2703). Este nivel de comprensión involucra reconocer y entender de una forma clara la información que se presenta de forma explícita en los textos.

Altamirano (2023), describe que cuando los estudiantes son capaces de dominar esta habilidad algunas de las tareas que logran completar es la identificación de detalles específicos -tiempo, espacio, personajes y secuencias de eventos o sucesos en el orden cronológico que ocurren, además de captar los significados directos de las palabras y oraciones, recordar detalles y reconocer el sentido de las palabras, las cuales pueden tener diferentes definiciones o interpretaciones. Se extiende a reconocer y comprender términos como sinónimos, antónimos, como el distinguir homófonos, entender el significado y función de los prefijos y sufijos comunes presentados en el lenguaje, esto es considerado crucial para que el estudiante pueda obtener una comprensión más profunda y precisa.

3.1.2.3. Comprensión inferencial

Corresponde al segundo nivel, la comprensión inferencial permite al lector establecer conexiones y extraer los significados que no se encuentran directamente en los textos escritos. En este caso no solo se consume la información textual, sino también se interactúa directamente con esta, donde se emplea la capacidad de razonamiento, experiencias previas, infiriendo detalles, temas y significados subyacentes.

Este nivel de comprensión permite al lector completar y enriquecer el contenido explícito expuesto en los textos con interpretaciones y reflexiones personales. Lo que permite predecir resultados o sucesos basados en la información entregada, deducir enseñanzas o supuestos finales que pueden suceder antes de terminar la lectura.

Además, Pinzás (2007, citado en Altamirano, 2023) señala que “se requiere la capacidad de identificar ideas clave, reestructurar o resumir la información, y comprender elementos literarios como el lenguaje figurado” (p. 2704).

3.1.2.4. Comprensión crítica

Considerada el nivel más complejo de la comprensión, ya que este nivel va más allá de interpretar un texto explícito o realizar una inferencia; implica procesos de evaluación, reflexión y formación de opiniones basadas en el contenido del texto, además de los

conocimientos previos del lector. La comprensión crítica no implica solamente comprender lo que se lee, sino que también cuestionar, evaluar y formar juicios informados sobre los contenidos del texto escrito, las intenciones e implicaciones del texto.

“Esta habilidad es fundamental para cultivar lectores reflexivos, críticos y comprometidos con su proceso de aprendizaje y su capacidad para interactuar con una variedad de textos de manera significativa” (Altamirano, 2023, p. 2704)

3.2. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Sin embargo, cuando se presentan alteraciones en el desarrollo de habilidades necesarias para adquirir y comprender la lectura, puede verse la manifestación de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), también conocidas como Trastornos Específicos del aprendizaje (TEA). Según Gatell Carbó (2022), las DEA corresponden a alteraciones neurobiológicas que afectan de manera persistente la lectura, escritura y matemáticas, y provoca que un niño o niña, con un nivel de inteligencia normal, que recibe una educación y unos estímulos adecuados, no pueda progresar de manera adecuada en uno o más aprendizajes. Este trastorno no se puede explicar por déficit sensorial, cognitivo, emocional o por falta de instrucción adecuada.

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) las DEA se consideran un trastorno del neurodesarrollo. Entendiéndose los trastornos del neurodesarrollo como condiciones que surgen a partir de factores biológicos que explican la presencia de dificultades cognitivas y/o conductuales (Escobar & Tenorio, 2022). Este trastorno se caracteriza por un patrón continuo de dificultades en una o más áreas académicas, afectando el rendimiento académico y/o las habilidades de la vida cotidiana. Se manifiestan en la edad escolar, aunque en algunos casos pueden no evidenciarse hasta que las demandas educativas superan las capacidades del individuo, en donde comienzan a demostrar un rendimiento que está por debajo de la media de su edad o se alcanzan los niveles aceptables de desempeño solamente con un esfuerzo extraordinario. (American Psychiatric Association, 2013).

Comprender la naturaleza neurobiológica y persistente de las DEA permite orientar correctamente el problema investigado. Se reconoce que las dificultades lectoras de estos estudiantes no son transitorias ni resultado de falta de esfuerzo, sino que deben entenderse como un funcionamiento cognitivo particular que requiere apoyos específicos y continuos, especialmente en evaluaciones de alta exigencia como la PAES.

3.2.1. Manifestación de las DEA

Las DEA se manifiestan en el ámbito de la lectura (Dislexia), matemática (Discalculia) y la escritura (Disgrafía y Disortografía). Para el caso de la Dislexia, se manifiesta a través de baja precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras, pobre decodificación que incluye una baja velocidad lectora y dificultades en la comprensión lectora. En el caso de la Discalculia las dificultades iniciales se pueden presentar en el sentido del número, en la eficiencia para fijar y recuperar hechos matemáticos, lo que impacta en el cálculo y en la resolución de problemas que involucran el razonamiento lógico-matemático.

Finalmente, las dificultades en escritura se expresan mediante errores ortográficos, gramaticales y en la expresión escrita, afectando la coherencia y cohesión textual. Estas manifestaciones reflejan cómo las distintas habilidades básicas de aprendizaje pueden verse comprometidas en función del tipo de trastorno específico que pueda presentar el estudiante (Escobar & Tenorio, 2022).

En el contexto de esta investigación, conocer las manifestaciones de las DEA resulta fundamental, ya que estas características pueden afectar directamente los procesos de decodificación, fluidez y comprensión lectora. Estas mismas dificultades pueden repercutir en el rendimiento en evaluaciones estandarizadas como la PAES de competencia lectora, donde se exige un procesamiento eficiente de información escrita en un tiempo limitado.

3.2.2. Prevalencia y comorbilidad

Según Escobar & Tenorio (2022), las DEA están presentes en alrededor del 5 al 17% de los niños en edad escolar, mientras que en adultos la prevalencia aproximada es del 15% al 23%.

Estudios recientes señalan que entre un 4% y un 9% de la población escolar presenta dificultades relacionadas con la lectura, mientras que entre un 3% y un 7% presenta problemas vinculados al cálculo (Pérez, 2025).

Los TEA pueden presentarse en comorbilidad con otros trastornos y condiciones. Por ejemplo, la comorbilidad entre la dislexia y la discalculia es del 30 al 50% (Escobar & Tenorio, 2022).

3.2.3. Factores de riesgo

Gatell Carbó (2022) señala que existen diversos factores asociados a las DEA, los cuales pueden influir en la aparición o intensificar las dificultades académicas. Entre estos factores se destacan:

Factores prenatales y perinatales: Edad materna durante el embarazo, exposición a sustancias (alcohol, tabaco, drogas), retraso en el crecimiento intrauterino (CIR), tipo de parto, prematuridad, nacimiento múltiple o complicaciones neonatales.

Factores familiares y genéticos: Antecedentes familiares de: retraso mental, autismo, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, problemas de aprendizaje, trastorno del lenguaje, epilepsia, enfermedades genéticas o síndromes mal formativos. Presencia de rasgos dimórficos que sugieran alteraciones genéticas. Historial de dificultades académicas en padres o hermanos.

Factores educativos y socioambientales: Calidad de la educación recibida y contexto escolar. Exposición a entornos con bajo nivel educativo o limitaciones de recursos. Disponibilidad de tiempo libre y balances en estudios, tareas y actividades extraescolares. Rutinas diarias y hábitos relacionados con el sueño, alimentación, higiene y control de esfínteres que puedan influir indirectamente en la capacidad de aprendizaje.

3.2.4. Impacto académico, emocional y social

En 1968, la United Office of Education reconoció por primera vez las Dificultades Específicas de Aprendizaje como una condición que potencialmente interfiere en la adaptación del individuo en el sistema educativo en la sociedad (Kirk, 1963, como se citó en Vázquez, 2022, p. 4). Se ha comprobado que los estudiantes con DEA enfrentan múltiples desafíos en la adolescencia y en la edad adulta. Entre los efectos académicos se incluyen baja velocidad lectora, escaso dominio ortográfico, dificultad para completar trabajos escritos y resolución de problemas matemáticos, dependencia de herramientas como la calculadora, poca automatización de hechos aritméticos y limitada aplicación de estrategias de resolución de problemas (Gatell Carbó, 2022).

Estas dificultades generan repercusiones emocionales importantes, como ansiedad escolar, somatizaciones (dolor de cabeza o de estómago), baja autoestima y rechazo a tareas que involucran lectura y escritura. Además, los estudiantes pueden experimentar estigmatización por parte de sus pares, aislamiento social, ausentismo escolar y conductas disruptivas (Gatell Carbó, 2022).

Desde un enfoque social, la falta de habilidades académicas automatizadas puede limitar las oportunidades educativas y laborales, perpetuando la vulnerabilidad y dificultando la inclusión plena en contextos sociales y profesionales. Como señalan Escobar y Tenorio (2022), “su impacto no se limita al ámbito escolar, pues repercute en

numerosas áreas de la vida cotidiana, con efecto sobre las oportunidades laborales y educativas de las personas” (p.474).

Con una detección, diagnóstico y adecuada intervención, la mayoría de los estudiantes con DEA pueden seguir los estudios; de no ser así, en muchas ocasiones, pueden presentarse problemas de deserción escolar, conductas disruptivas y problemas emocionales. La falta de preparación condicionará la vida de estos jóvenes, especialmente, a la hora de buscar oportunidades laborales futuras (Gatell Carbó, 2022).

Teniendo en cuenta este conjunto de dificultades descritas en la literatura, resulta relevante analizar el rendimiento en competencia lectora de estudiantes diagnosticados con DEA, sobre todo en evaluaciones estandarizadas como lo es la PAES. Ya que este tipo de pruebas tiene un impacto significativo en las trayectorias educativas, debido a que puede influir en las oportunidades de acceso a la educación superior. Por lo que la información encontrada en el estado del arte permite anticipar que algunos estudiantes con DEA podrían enfrentar mayores desafíos en este tipo de evaluaciones.

3.3. PRUEBA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La prueba de acceso a la educación superior es conocida como un conjunto de procesos e instrumentos la cual permiten a los estudiantes postular e ingresar a carreras o programas de estudios los cuales conceden títulos técnicos, profesionales o licenciaturas (Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2022).

La prueba para el ingreso a universidades en nuestro país ha sufrido varios cambios, puesto que la Prueba de Selección Universitaria (PSU) ha sido aplicada desde el año 2003. En torno a ella, la investigación de Díaz Yáñez et al. (2019, citado en Sánchez Lissen & Sianes Bautista 2022) “demostró que el modelo generaba significativas brechas entre el estudiantado” (p.284). Asimismo, los datos revelados en otros estudios, como se muestra en el Informe Pearson (2013), pusieron de manifiesto la necesidad de adecuar convenientemente el modelo (Sánchez Lissen & Sianes Bautista 2022).

3.3.1. Su aplicación en la actualidad

En la actualidad se encuentra en aplicación la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), siendo este un instrumento estandarizado que evalúa las competencias y habilidades en lugar de conocimientos memorísticos. Esta prueba mide las competencias fundamentales para desarrollar un buen desempeño en la trayectoria de educación superior (Ministerio de Educación, 2020).

En el proceso de mejoramiento de esta evaluación estandarizada, Raul Figueroa, ex ministro de educación expresó que las competencias no solo deben ser medidas por contenidos “saber”, sino a la vez por competencias “saber hacer”, del alumnado que desee acceder a la educación superior. (DEMRE, 2022, citado en Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2022)

Los cambios efectuados en esta evaluación miden las competencias lectoras, competencias matemáticas, una electiva de matemáticas avanzadas y además las pruebas de elección de ciencias y de historia. (Ministerio de Educación, 2020)

Además de modificar el sistema de puntuaciones, la cual se encontraba en un rango entre los 150 y 850 puntos, y se establece un nuevo rango, el cual abarca de los 100 a los 1.000 puntos. Las nuevas medidas han sido tomadas a partir de recomendaciones de diversos expertos, teniendo como objetivo adecuar las nuevas características de las pruebas, dos versiones a lo largo del año, una efectuada a fines de cada año y la otra realizada a mitad del año, conocida como “PAES de invierno” (Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2022). Si bien los cambios implementados en la PAES significan un avance relevante orientado a una evaluación más centrada en el desarrollo de habilidades transferibles y menos dependiente de la memorización. No obstante, se evidencia una brecha entre el propósito formativo de la prueba y la realidad educativa de los establecimientos, donde aún se enfatiza más en la preparación estandarizada que en el progreso de competencias críticas y reflexivas.

3.3.2. ¿Qué evalúa la PAES?

La PAES en las competencias lectoras y competencias matemáticas, contempla el desarrollo de las habilidades y contenidos establecidos de las Bases Curriculares del sistema curricular chileno, la cual corresponden desde 7° básico a 2° medio. La evaluación se compone por 65 ítems para cada competencia (Ministerio de Educación, 2020).

Ante la evaluación para competencias lectoras, los lectores comprenderán y analizarán textos literarios como no literarios, entre ellos, artículos científicos, biografías, reportajes, cuentos, leyendas, etc. (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, 2025).

Dentro las habilidades a medir se encuentran, localización de información, donde deberán identificar, reconocer y extraer información textual de los textos expuestos. Interpretar el cual deberán establecer significados a partir de la(s) relación(es) entre las diferentes partes del texto. Y por último evaluar, en lo que el lector deberá pensar y reflexionar sobre lo leído, formulando una opinión y juzgando el texto (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, 2025).

En las competencias matemáticas se enmarca en evaluar las habilidades y los conocimientos que ayudan en las actividades de los diversos contextos de la vida cotidiana (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, 2025). En primer lugar, la resolución de problemas que consta de solucionar situaciones problemáticas por medio de procedimiento estructurado, aplicando conocimientos y estrategias aprendidos en el proceso educativo, modelar se refiere a la capacidad para analizar, representar y comprender situaciones de la vida cotidiana. A su vez, representar alude a transferir y organizar la información a través de símbolos, gráficos y formas propias del lenguaje matemático.

Finalmente, argumentar que enfatiza en justificar la validez de las elecciones de los procedimientos y decisiones en el proceso de resolución (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, 2025). La estructura de esta evaluación estandarizada busca evaluar las habilidades complejas, construyéndose en un desafío para medir la diversidad de aprendizajes. Es importante avanzar hacia instrumentos que no solo reconozcan la competencia académica, sino a su vez las estrategias y procesos cognitivos que cada estudiante suele utilizar para la resolución de problemas propuestos.

3.3.3. Inclusión en proceso PAES

Aunque en Chile el acceso a la educación superior ha avanzado en términos de cobertura e inclusión, persisten barreras importantes para estudiantes con discapacidad o Necesidad educativa especial. Tal como lo respalda la ley n.º 20. 422 expresa que se deben garantizar la igualdad de oportunidades y participación en toda la trayectoria educativa para personas en situaciones de discapacidad o condición (Congreso Nacional, 2010). En este sentido, el programa de inclusión del DEMRE, tiene como objetivo asegurar que los postulantes puedan rendir dicha evaluación bajo condiciones equilibradas, independientemente de sus características o barreras particulares. (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, 2025).

Para lograr esto, cada uno de los ajustes, adecuaciones o apoyos se deben adaptar al tipo de necesidad y características específicas del solicitante, promoviendo un espacio de evaluación accesible y justo. Permitiendo que las condiciones favorezcan en el proceso de rendición y demuestren apropiadamente sus habilidades y conocimientos.

Tales como:

- Ajustes en los espacios de rendición de evaluación (disminución de personas, ubicación, sin distractores, etc.)
- Ampliación del tiempo de rendición.

- Formatos con los que se rinde las evaluaciones (computador adaptado, mesas accesibles, macrotipo, etc.)
- Apoyos como intérpretes en lengua de señas, acompañantes de asistencia, etc.
- (Del Valle & García, 2025).

Si bien el DEMRE ha permitido la visualización de la accesibilidad para estudiantes en las evaluaciones, sus ajustes aún presentan limitaciones, especialmente para estudiantes con Dificultades Específicas del aprendizaje, esto debido a que muchas veces no requieren de apoyos tecnológicos o físicos, sino metodológicos y cognitivos.

4. MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describen los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación. En la cual se especificará el enfoque de investigación, el tipo de estudio y diseño, así como los instrumentos empleados para la recolección de datos, el proceso de validación, la caracterización de la muestra y las técnicas utilizadas para el procesamiento y análisis de la información. Por último, se abordan los aspectos éticos que guiarán la aplicación del estudio con los participantes.

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se sustentó en el paradigma positivista, el cual comprende la realidad como objetiva, medible y observable a través de métodos científicos. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a través de la observación sistemática y la verificación empírica de los fenómenos (Cohen et al. 2018). En concordancia con esta perspectiva, la investigación adopta un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández Sampieri y Mendoza (2018) se caracteriza por la medición numérica de variables y el análisis estadístico de los datos con el fin de verificar la hipótesis y formular conclusiones efectivas.

En el contexto de la investigación este enfoque posibilita analizar el rendimiento en competencia lectora de estudiantes diagnosticados con DEA y estudiantes sin diagnóstico, a partir de los resultados obtenidos en ensayo PAES de competencia lectora, con el fin de identificar brechas y áreas de dificultad específica.

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

El tipo de estudio corresponde al estudio descriptivo, según Hernández Sampieri y Mendoza (2018) este estudio tiene como finalidad describir o caracterizar un fenómeno,

grupo o situación tal como es, sin manipularlo. El tipo de diseño que se utilizó es transversal, según Hernández Sampieri y Mendoza (2018) este diseño tiene como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En el contexto de la investigación se describe como es el rendimiento académico de estudiantes con diagnóstico DEA en ensayos PAES de competencia lectora, además se mide todo en un solo momento.

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El cuestionario es un instrumento útil para la recopilación estructurada de datos en una muestra o población, destacando en su capacidad de incluir respuestas estandarizadas y abiertas. (Cohen et al., 2018). Para llevar adecuadamente una recolección de datos, se diseñó un cuestionario con el objetivo de conocer la relación entre Dificultades Específicas del Aprendizaje y rendimiento en ensayos PAES de competencia lectora.

Para ello se llevó a cabo un proceso de validación por medio de expertos en investigación y evaluadores comunitarios que forman parte de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Con el objetivo de perfeccionar el cuestionario presentado para el marco del proyecto de investigación.

A su vez, se recopilaron y analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes con y sin diagnóstico DEA en ensayo PAES en el área de competencia lectora. Este análisis permitió determinar su rendimiento en esta habilidad, midiendo sus errores y aciertos, así como identificar patrones recurrentes en los errores.

4.3.1. Tabla de operacionalización de variables del cuestionario.

Tabla 1. Operacionalización de variables.			
Variable principal:	Subvariables	Indicadores	
Rendimiento en ensayo PAES de competencia lectora	Identificación	-	Nivel educativo actual.
		-	Curso específico
		-	Género del estudiante.
	Prueba de Acceso a la Educación superior (PAES)	-	Preparación para la PAES.
		-	Experiencia previa en ensayos PAES.
		-	Rango de puntaje obtenido en ensayos PAES.
	Comprensión lectora	-	Dificultad en localizar información.
		-	Dificultad para interpretar información.
		-	Dificultad para reflexionar respecto a la información de un texto.

Nota: Se muestra tabla con sus variables e indicadores a evaluar en la investigación.

La siguiente tabla evidencia, en primer lugar, la variable principal de investigación, la que corresponde al rendimiento de los estudiantes en el ensayo PAES de competencia lectora, luego se observan las sub variables y sus indicadores correspondientes, divididas en tres celdas, se comienza con la identificación, la cual dentro de sus indicadores se encuentra el nivel del estudiante, el curso en el que se encuentra y su género biológico, luego está la prueba de Acceso a la Educación superior (PAES), donde sus indicadores son, la preparación de que tienen los estudiantes frente a esta evaluación, las experiencias previas en ensayos PAES y sus rangos de puntajes obtenidos, finalmente se encuentra la variable de comprensión lectora que dentro de sus indicadores se puede observar las dificultades en localizar e interpretar información y reflexionar respecto a la información de un texto.

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Sáez López (2017) nos dice que la población es el conjunto total de individuos con características observables comunes en un contexto y momento determinado. En este contexto, la población que se utilizó en la investigación fue el conjunto total de estudiantes que cursan tercero medio en un establecimiento de enseñanza científica-humanista de la comuna de Hualqui, durante el año 2025. Esta población incluye tanto alumnos con diagnóstico de DEA como aquellos sin diagnóstico.

La muestra, por su parte, está compuesta por un conjunto de estudiantes representativos dentro de esta población (Sáez López, 2017). La selección de la muestra de la investigación se realizó considerando la relevancia de los participantes respecto a las variables de estudio, la existencia de diagnósticos DEA y el rendimiento en los ensayos PAES de competencia lectora. La muestra estuvo compuesta por 24 estudiantes 12 mujeres y 12 hombres, pertenecientes a los cursos 3° medio A y 3° medio B, quienes participaron de forma voluntaria en la aplicación de los cuestionarios y el análisis de los resultados de los ensayos PAES de competencia lectora, de ellos 7 presentaban diagnóstico de DEA y 17 no lo poseían.

El tipo de muestreo que se utilizó fue el no probabilístico por conveniencia, el cual se caracteriza por seleccionar a los participantes según su accesibilidad y disponibilidad para participar en el estudio (Sáez López, 2017). En este caso se escogió este tipo de muestreo, ya que los estudiantes seleccionados se encontraban disponibles y pertenecían a los cursos en que se aplicaría el instrumento de la PAES, lo que facilitó la recolección de datos.

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos del estudio, se implementaron distintos procedimientos de recolección de datos. En primera instancia, para determinar las habilidades de los estudiantes de 3° medio en competencias lectoras (objetivo tres) se aplicó un cuestionario para lograr realizar un análisis descriptivo de los resultados.

Posteriormente, se realiza la aplicación de un ensayo PAES de competencias lectoras para determinar el promedio de puntaje entre los estudiantes con y sin diagnóstico, y comparar el desempeño lector a través de los resultados de ensayos de preparación a la Prueba de Acceso a la Educación Superior de competencia lectora entre estudiantes con y sin diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje (objetivo 1 y 2).

Todos los análisis de los datos se llevarán a cabo mediante el software JASP Jeffrey's Amazing Statistics Program (JASP), en su versión 0.95.4.

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se rigió por los principios éticos orientados al trabajo con menores de edad, implementando procedimientos que garantizaron la protección de los participantes y la transparencia del estudio. En primer lugar, se solicitó autorización formal al establecimiento educacional mediante una carta dirigida hacia el director, con el propósito de informar sobre los objetivos y los procedimientos de la investigación. Este documento respaldó el consentimiento institucional para desarrollar las acciones en el establecimiento.

Teniendo en consideración que los participantes eran menores de edad, se entregó un consentimiento informado a los padres y/o apoderados, en la cual señalaban los objetivos del estudio, la naturaleza de la participación, los posibles beneficios y riesgos, a su vez los mecanismos de confidencialidad y resguardo de los datos recopilados. La participación de los estudiantes era de total voluntariedad, sin remuneración ni costos.

Asimismo, se incluyó un asentimiento informado dirigido a los propios participantes, redactado con un lenguaje claro y accesible, donde se señalaba el propósito de la investigación, las actividades a realizar y los derechos pertinentes de cada uno de los participantes.

En cuanto al manejo de información, los datos fueron tratados de forma anónima y confidencial, utilizando siglas para proteger la identidad de los participantes. De esta forma, las investigadoras asumieron el compromiso de proteger los datos, aplicándolos exclusivamente con fines académicos y evitando cualquier tipo de divulgación.

Para cualquier incomodidad o inquietud de los participantes o sus padres y/o apoderados, se proporcionó información de contacto tanto de las investigadoras como de la docente de la universidad que acompaña la investigación, dichos datos se adjuntando y firmados por cada integrante, junto con la firma y timbre de la jefa de carrera.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos en los ensayos PAES de competencia lectora, aplicados a estudiantes de 3° medio A y 3° medio B con y sin diagnóstico de DEA. Con el propósito de analizar el rendimiento en competencia lectora de ambos grupos, respondiendo así al objetivo general de la investigación.

5.1.1. 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.

Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo.				
SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1	12	50.0	50.0	50.0
2	12	50.0	50.0	100.0
Ausente	0	0.0		
Total	24	100.0		

Nota:1= Mujer y 2= Hombres.

Como se observa en la tabla 1, la distribución por sexo es equilibrada, con igual cantidad de mujeres y de hombres. 12 mujeres lo que corresponde al 50% y 12 hombres que igual corresponde a un porcentaje de 50%. No se evidencia registro de casos ausentes.

5.1.2. Distribución por curso

En la siguiente tabla se presenta la frecuencia que corresponde a la variable de curso de los estudiantes que participaron en la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Tabla 3. Distribución de la muestra según curso.

CURSO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1	13	54.2	54.2	54.2
2	11	45.8	45.8	45.8
Ausente	0	0.0		
Total	24	100.0		

Nota: 1= 3º A, 2= 3º B.

Como se logra observar en la tabla 2, la muestra corresponde a los 24 estudiantes de educación media, los cuales son distribuidos en dos cursos. Se evidencia que en el curso 3ºA participaron 13 estudiantes, lo que da lugar a un porcentaje de 54.2% y en el curso 3º B participaron 11 estudiantes, lo que pertenece a un porcentaje de 45.8%.

5.1.3. Distribución por diagnóstico

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias correspondientes a la variable de diagnóstico, de los estudiantes que participaron en la aplicación de instrumentos.

Tabla 4. Distribución de la muestra según diagnóstico.

Diagnóstico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1	7	29.2	29.2	29.2
2	17	70.8	70.8	70.8
Ausente	0	0.0	0.0	
Total	24	100.0	100.0	

Nota: 1= Con diagnóstico de DEA y 2= Sin diagnóstico.

Los resultados obtenidos en la tabla 3 de la muestra de frecuencias de diagnóstico, se evidencia que de 24 estudiantes distribuidos en los cursos 3º A y 3º B de educación media. 7 estudiantes presentan un diagnóstico de DEA, lo que corresponde a un porcentaje de 29.2% y 17 estudiantes no presentan algún tipo de diagnóstico, lo que corresponde a un 70.8%.

5.1.4. Distribución de resultados

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias correspondientes a la variable de resultados obtenidos en los ensayos PAES de competencia lectora, de los estudiantes que participaron en la aplicación de los instrumentos.

Tabla 5. Frecuencia de resultados obtenidos en el ensayo de comprensión lectora de estudiantes con y sin diagnóstico.

PAES	DIAG.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
183	1	2	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	2	100.0		
203	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
223	1	2	66.7	66.7	66.7
	2	1	33.3	33.3	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	3	100.0		
242	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
260	2	2	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	2	100.0		
275	2	2	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	2	100.0		
288	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
317	1	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
334	1	1	33.3	33.3	33.3
	2	2	66.7	66.7	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	3	100.0		
375	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
385	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		

PAES	DIAG.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
	Total	1	100.0		
418	1	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
434	2	2	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	2	100.0		
449	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
496	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		
573	2	1	100.0	100.0	100.0
	Ausente	0	0.0		
	Total	1	100.0		

Nota: En la tabla se muestra los resultados de las frecuencia y porcentajes de resultados obtenidos en el ensayo de comprensión lectora de estudiantes con y sin diagnóstico.

Los resultados obtenidos en la tabla N.º 4 evidencian que, del total de 24 participantes, 7 presentan DEA, en relación con el rendimiento de estos estudiantes se observa que dos de ellos obtuvieron 183 puntos, 2 alcanzaron 223 puntos, uno obtuvo 317 puntos, uno obtuvo 334 puntos y uno alcanzó 418 puntos en la prueba de competencia lectora.

Por otro lado, los 17 estudiantes sin diagnóstico presentan una mayor variabilidad de resultados, en este grupo uno de los estudiantes obtuvo 203 puntos, uno alcanzó 223 puntos, dos obtuvieron 260 puntos, dos registraron 275 puntos, uno alcanzó 288, dos obtuvieron 334 puntos, uno obtuvo 375, uno 385 puntos, dos lograron 434 puntos, uno alcanzó 449, uno 496 puntos y por último uno obtuvo 563 puntos.

En general, los resultados permiten observar que los estudiantes sin diagnóstico de DEA obtuvieron puntajes más altos y variados en comparación con los estudiantes diagnosticados con DEA los cuales presentan puntajes concentrados en rangos bajos y medios, lo que podría reflejar las dificultades asociadas a la comprensión lectora propia de este grupo.

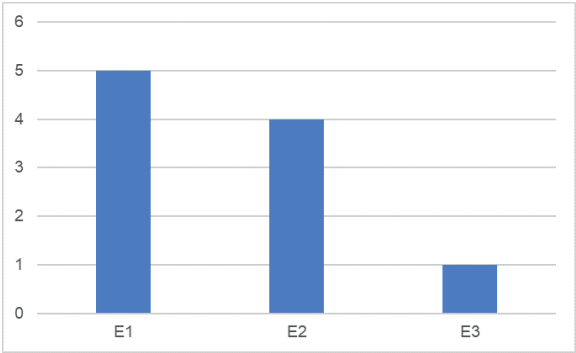
5.2. RESULTADOS DE CUESTIONARIO HABILIDADES DE COMPETENCIA LECTORA

Dificultades en habilidades de competencia lectora de estudiantes con DEA

Los siguientes gráficos muestran los resultados obtenidos por los estudiantes, 7 de ellos presentan el diagnóstico de DEA, en el cuestionario realizado en conjunto con el ensayo PAES, sobre su percepción a las dificultades en las competencias lectoras. Al momento de responder, los estudiantes tenían la posibilidad de marcar más de una opción.

5.2.1. Resultados de localización de la información

Figura 1. ¿Qué te resulta más difícil al momento de localizar información en los ensayos PAES de competencia lectora?.

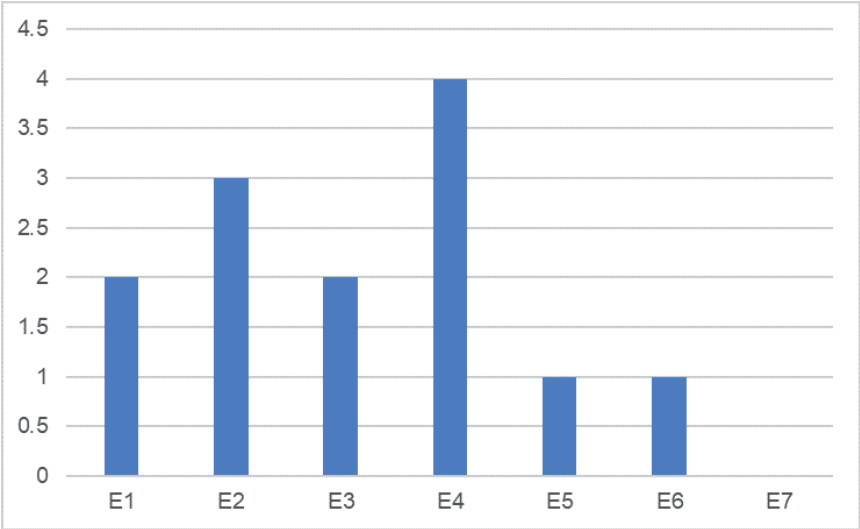


Nota: E1= Extraer información explícita de un texto, E2= Identificar información explícita cuando está expresada con sinónimos o paráfrasis y E3= Ninguna de las anteriores me resulta difícil.

En relación con la habilidad de localizar información, los resultados muestran que esta constituye un área de dificultad para la mayoría de los estudiantes con DEA. En la figura 1 se puede observar que cinco estudiantes de los siete señalaron que la tarea más desafiante es extraer información explícita de un texto (E1), asimismo cuatro estudiantes indicaron que les resulta complejo identificar información explícita cuando está expresada con sinónimos o paráfrasis (E2), finalmente solo un estudiante manifestó que ninguna de las afirmaciones anteriores le resulta compleja. Estos resultados evidencian que, dentro del grupo estudiado, la localización de información explícita se presenta como una de las principales dificultades para los estudiantes con DEA. Lo que se respalda con la literatura que señala que los estudiantes con DEA suelen presentar dificultades en la decodificación y el procesamiento de información textual.

5.2.2. Resultados de interpretación de información

Figura 2. ¿Qué te resulta más difícil al momento de interpretar información en los ensayos PAES de competencia lectora?.

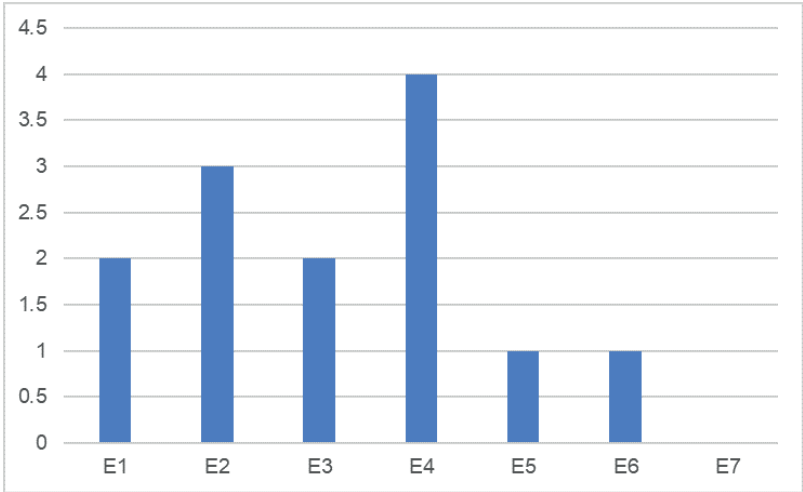


Nota: E1= Establecer relaciones, E2= Elaborar inferencias sobre el significado global o local del texto. E3= Determinar el significado de una parte, párrafo o sección del texto, E4= Sintetizar las ideas centrales de una sección, E5= Identificar la jerarquía de las ideas de un texto, E6= Reconocer la función de un elemento textual y E7 Ninguna de las anteriores me resulta difícil.

En la figura número 2 se observan las respuestas de los siete estudiantes con diagnóstico de DEA, en los cuales dos estudiantes identificaron que presentan dificultades en establecer relaciones (E1), tres estudiantes reconocen que les dificultan la elaboración de inferencias sobre el significado global o local del texto (E2), dos estudiantes respondieron que presentan dificultades en determinar el significado de una parte, párrafo o sección del texto (E3), cuatro estudiantes identificaron que se les dificulta sintetizar ideas centrales de una sección (E4), un estudiante determinó que les dificulta reconocer en función de un elemento textual (E6) y un estudiante refiere que ninguna de las anteriores les resultaba difícil.

5.2.3. Resultados de reflexión de textos

Figura 3. ¿Qué te resulta más difícil al momento de reflexionar respecto a la información de un texto en los ensayos PAES de competencia lectora?.



Nota: E1= Determinar la intención comunicativa del autor según el destinatario, E2= Juzgar la información, E3= Juzgar la forma del texto, E4= Calificar la posición o actitud del autor frente a un tema, E5= Valorar la pertinencia de recursos lingüísticos o no lingüísticos, E6= Valorar la información textual en relación con otros contextos y E7= Ninguna de las anteriores me resulta difícil.

En la figura 3 se evidencian las respuestas de los estudiantes con DEA ante la pregunta mencionada. Dos estudiantes indicaron determinar la intención comunicativa del autor según el destinatario (E1), tres estudiantes señalaron juzgar la información (E2), dos marcaron juzgar la forma del texto (E3), cuatro estudiantes seleccionaron calificar la posición o actitud del autor frente a un tema (E4), uno anotó que le cuesta valorar la pertinencia de recursos lingüísticos o no lingüístico (E5), un participante marcó valorar la información textual en relación con otros contextos (E6) y ningún estudiante seleccionó la última alternativa.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

6.1. DISCUSIÓN

El propósito central de la presente investigación fue estudiar las diferencias de rendimientos en el área de competencia lectora de estudiantes de dos cursos 3º año medio A y B de un liceo científico humanista de la comuna de Hualqui, con y sin diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje DEA, mediante la aplicación de un ensayo PAES en el ámbito de competencia lectora y un cuestionario complementario

creado por las investigadoras. A partir del análisis de los resultados recabados y de la revisión teórica exhaustiva, se presentan las siguientes conclusiones en alineamiento con el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

En primer lugar, en relación con el objetivo específico de comparar las competencias lectoras de ambos grupos con y sin diagnóstico, los resultados obtenidos evidencian que la brecha no es solo cuantitativa (relacionada con el puntaje total) sino que de igual manera es cualitativa, la que se vincula a las habilidades específicas las cuales componen la competencia lectora. A partir de la aplicación del cuestionario, el que fue creado por las investigadoras con el objetivo de levantar datos más robustos, se observa que los estudiantes con DEA presentan mayores dificultades en tareas como extraer información explícita de un texto, identificar ideas principales, realizar inferencias y sintetizar información, estas habilidades las que son consideradas significativas en la estructura de la prueba PAES. Estas dificultades coinciden de manera efectiva con los indicadores señalados anteriormente en el marco teórico de comprensión lectora, los cuales describen que la limitación en las áreas de la lectura afecta significativamente la capacidad de emplear recursos cognitivos a niveles superiores de análisis de los diversos textos.

En segundo lugar, se confirma que los estudiantes, los cuales presentan diagnóstico de DEA, muestran un desempeño significativamente menor que su grupo de pares sin diagnóstico en los puntajes de ensayos PAES de competencia lectora. Los rangos más bajos de los puntajes se concentraron específicamente en estudiantes con DEA, mientras que los estudiantes sin este diagnóstico mostraron un rendimiento más amplio y con mejores resultados, alcanzando puntajes altos los que no fueron observados en los estudiantes con diagnóstico.

Según Escobar & Tenorio (2022), las DEA están presentes en alrededor del 5 al 17% de los niños en edad escolar, mientras que en adultos la prevalencia aproximada es del 15% al 23%.

En tercer lugar, en relación con el análisis de los promedios de puntajes, se evidencia de manera consistente una brecha en ambos grupos. Los resultados obtenidos manifiestan que los estudiantes que no presentan diagnóstico de DEA obtienen puntajes que se ubican en rangos medios a altos, mientras que los estudiantes con DEA se agrupan en los rangos más bajos y medios, con una presencia casi inexistente de puntajes superiores. Esta diferencia muestra una brecha no tan solo académica, sino que también estructural, ya que indica que el formato y las exigencias de la PAES no se ajusta completamente a las necesidades educativas especiales NEE con dificultades específicas de aprendizaje en el área de las competencias de la lectura.

En la actualidad se encuentra en aplicación la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), siendo este un instrumento estandarizado que evalúa las competencias y habilidades en lugar de conocimientos memorísticos. Esta prueba mide las competencias fundamentales para desarrollar un buen desempeño en la trayectoria de educación superior (Ministerio de Educación, 2020).

En cuarto lugar, en relación con el objetivo específico de comparar las competencias lectoras de ambos grupos con y sin diagnóstico, los resultados obtenidos evidencian que la brecha no es solo cuantitativa (relacionada con el puntaje total) sino que de igual manera es cualitativa, la que se vincula a las habilidades específicas las cuales componen la competencia lectora. A partir de la aplicación del cuestionario, el que fue creado por las investigadoras con el objetivo de levantar datos más robustos, se observa que los estudiantes con DEA presentan mayores dificultades en tareas como extraer información explícita de un texto, identificar ideas principales, realizar inferencias y sintetizar información, estas habilidades las que son consideradas significativas en la estructura de la prueba PAES. Estas dificultades coinciden de manera efectiva con los indicadores señalados anteriormente en el marco teórico de comprensión lectora, los cuales describen que la limitación en las áreas de la lectura afecta significativamente la capacidad de emplear recursos cognitivos a niveles superiores de análisis de los diversos textos.

Por último, los hallazgos reportados en el cuestionario aplicado y respondidas por los siete estudiantes con diagnósticos, trasciende en la identificación de información explícita cuando esta es expuesta de manera parafraseada o con sinónimos, la elaboración de inferencias durante la lectura del texto y la síntesis de ideas centrales de cada párrafo, esto incide de forma relevante en la comprensión global del texto y el rendimiento de la evaluación. La comprensión de la lectura es considerada “un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica” (Altamirano, 2023, p. 2703). Esto demuestra que los estudiantes con DEA presentan restricciones académicas en las tres áreas, literal, inferencial y pensamiento crítico.

Estudios recientes señalan que entre un 4% y un 9% de la población escolar presenta dificultades relacionadas con la lectura, mientras que entre un 3% y un 7% presenta problemas vinculados al cálculo (Pérez, 2025).

Las habilidades evaluadas en la PAES corresponden a localización, interpretación y evaluación, son de alta complejidad y requieren de un procesamiento rápido, precisión y razonamiento. Esta demanda constituye una barrera para los estudiantes que presentan DEA, cuyo perfil lector se caracteriza por la lentitud, alto esfuerzo cognitivo y apoyos metodológicos significativos. Si bien existen ajustes en la PAES para las necesidades

educativas especiales, se constata que estos se enfocan en aspectos lógicos o temporales que, a transformaciones metodológicas, la cuales se tornan necesarias para los estudiantes con DEA, pues su dificultad radica en el procesamiento inherente y no se resuelve únicamente con tiempo adicional.

- Los ajustes son desarrollados en el espacio de rendición de evaluación (disminución de personas, ubicación, sin distractores, etc.)
- Ampliación del tiempo de rendición.
- Formatos con los que se rinde las evaluaciones (computador adaptado, mesas accesibles, macro tipo, etc.)
- Apoyos como intérpretes en lengua de señas, acompañantes de asistencia, etc.) (Del Valle & García, 2025).

6.2. CONCLUSIONES

Para concluir, los resultados obtenidos permiten aceptar la hipótesis alternativa, la cual planteaba que los estudiantes con diagnóstico de DEA presentan un rendimiento significativamente menor en la competencia lectora en comparación con sus pares sin DEA. Así mismo las brechas evidenciadas en competencias lectoras entre estudiantes con diagnóstico de DEA y estudiantes sin diagnóstico no corresponden a un fenómeno aislado, sino que se presenta de manera persistente. La literatura examinada muestra que las dificultades en el área de la lectura asociadas específicamente a las DEA no desaparecen en el tiempo, sino que se intensifican cuando las demandas a nivel académico aumentan, tal como sucede en la educación media de nuestro país, particularmente en la preparación para la educación superior. Esto indica que los estudiantes con DEA requieren apoyos de manera continua, sistemáticos y contextualizados, tanto en el aula como en la preparación en evaluaciones de carácter externo.

Finalmente, la investigación propuesta confirma que existe una necesidad de carácter urgente en fortalecer los procesos de enseñanza, preparación para pruebas estandarizadas como lo es la PAES, incorporando diversas estrategias de competencias lectoras basadas en las evidencias propuestas, diferenciación pedagógica e intervenciones específicas para estudiantes que presenten DEA. La brecha que se observó no solo les afecta a los estudiantes con este diagnóstico en su rendimiento para la PAES, la prueba considerada la más importante para los jóvenes de nuestro país, sino que de igual manera impacta significativamente en las trayectorias educativas y las oportunidades de acceso a la educación superior. Por lo que en este sentido, los hallazgos del presente estudio constituyen un aporte relevante para comprender cómo las dificultades específicas del aprendizaje influyen directamente en la competencia

lectora y con ello en el desplazamiento educativo y social de los y las jóvenes de nuestro país. Ante el desarrollo del estudio se presentaron diversas limitaciones, la cual influyeron en el proceso y la profundidad de esta investigación.

En primer lugar, la investigación al principio fue considerada con una alta participación de estudiantes, en la etapa de toma de muestra se limitó con una baja tasa de autorización por parte de los padres y/o apoderados, a su vez como la decisión de algunos estudiantes de no querer participar, resultando en una cantidad final de participantes significativamente inferior a la proyectada. Lo que proyecto redujo el volumen de la muestra, limitando a un análisis más profundo o generalizaciones de forma amplias.

Una segunda limitación se torna en el margen de tiempo asignado por el establecimiento educacional para su aplicación y ejecución del proceso del ensayo PAES, resultando insuficiente para el desarrollo completo de dicho ensayo. Esta delimitación repercute ante el rendimiento en ciertos estudiantes, especialmente aquellos que presentan DEA, debido a que estos estudiantes precisan en mayores tiempos para el procesamiento de la información.

Una tercera limitación se identificó una limitación interna en el desarrollo teórico del estudio, la baja disponibilidad en la literatura actualizada y en el contexto chileno que relacione específicamente en las DEA ante el rendimiento en los ensayos PAES. A pesar de que existe literatura internacional y estudios en base de los impedimentos lectores en relación con el diagnóstico de DEA y la evaluación estandarizada PAES que existen ciertas investigaciones recientes en el país. Esta escasez restringida las profundidades y la amplitud de la base conceptual que sustenta la investigación.

Por último, debido a su diseño transversal, el estudio no permitió observar cambios o progresos longitudinales de los estudiantes. Es importante destacar que las DEA son persistentes y su manifestación puede variar significativamente según el contexto, nivel académico y el tipo de apoyo estipulado para el estudiante.

A partir de los resultados y las limitaciones identificadas, se plantean diversas proyecciones:

- Ampliar la muestra de la investigación con mayor número de estudiantes evaluados para permitir un análisis estadístico más profundo que evidencie una magnitud real de la brecha entre estudiantes con y sin Dificultades Específicas de Aprendizaje en el rendimiento de Ensayos PAES.
- Aplicar un tipo de diseño longitudinal que permita observar el proceso lector de estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje a lo largo de varios años/al finalizar el plan de intervención, especialmente durante la enseñanza media, período clave para la preparación de la PAES.

- Diseñar intervenciones pedagógicas basadas en evidencia, que se orienten al fortalecimiento de las habilidades de competencias (inferencia, sintetizar y reflexionar), con adaptaciones metodológicas para estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje.

Promover la inclusión a través de adecuaciones metodológicas en la PAES, no solo de forma logística, sino que también reconocer que los estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje requieren de modificaciones en las evaluaciones y así sean más justas para sus capacidades lectoras.

REFERENCIAS

Alemaný Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (11), 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>

Altamirano, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2699-2710. Epub 16 de octubre de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>

American Psychiatric Association. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. *Asociación Americana de Psiquiatría*. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Araneda, S., Vargas, A., Chávez, C., Padua, E., Gándara, F. (2022). PAES y el futuro de las pruebas para la admisión universitaria en Chile: ¿son suficientes los cambios para un sistema de admisión equitativo? Enero 2022. <https://doi.org/10.31235/osf.io/jh642>

Baño Cabezas, F. (2024). Análisis comparativo nacional y regional sobre la competencia lectora en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica, Subniveles Elemental Y Media. (2024). *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 53-70. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1129>

Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S., & Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education. *Routledge*.

Congreso Nacional. (2010). ESTABLECE NORMAS SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>

Del Valle, R., & García, C. (2025). Evolución de ajustes en la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES) para la inclusión de estudiantes con discapacidad y otras condiciones en Chile. *Congreso latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior*. https://www.researchgate.net/publication/393061985_Evolucion_de_ajustes_en_la_Prueba_de_Admission_a_la_Educacion_Superior_PAES_para_la_inclusion_de_estudiantes_con_discapacidad_y_otras_condiciones_en_Chile

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2025). Temario regular: Prueba obligatoria de competencia lectora. <https://demre.cl/publicaciones/pdf/2026-25-03-20-temario-paes-regular-competencia-lectora.pdf>

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2025). Programa de Inclusión: ¿Qué hacemos?. <https://demre.cl/inclusion/que-hacemos>

Escobar, J.P., & Tenorio, M. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: origen, identificación y acompañamiento. *Pediatría integral*, 33(5), 473-479. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.09.001>

Gatell Carbó, A. (2022). Trastorno específico del aprendizaje. Orientación de los trastornos mentales y patologías frecuentes en pediatría de Atención de Primaria. *Pediatría Integral* 2022; XXVI (1): 21-33. https://pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2022/02/Pediatria-Integral-XXVI-1_WEB.pdf#page=25

Hernández-Sampieri, R & Mendoza Torres, C. (2018). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA. *McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES*. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

Ministerio de Educación. (2020). Nuevo sistema de acceso a la educación universitaria. *Biblioteca digital Mineduc*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14552>

Molina Ibarra, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe Vol. 9 Núm. 1 (2020): Formación y educación política, alternativa, intercultural y social*, 121-131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>

Pérez, J R. (2025). Dislexia, neurociencia de los trastornos específicos del aprendizaje. *Estudios Científicos de avances*, 80(181). <https://doi.org/10.51378/eca.v80i181.10011>

Pérez Medina, M., & Lozoya Meza, E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación*, 5(2), 41-62. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62>

Saavedra Ortega, C. (2024). Chile lidera el déficit en comprensión lectora según resultados de la OCDE. *El Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE-UCSC)*. <https://ciede.ucsc.cl/blog-y-noticias/chile-lidera-el-deficit-en-comprension-lectora-segun-resultados-de-la-ocde/>

Sánchez Lissen, E., & Sianes Bautista, A. (2022). El acceso a la Educación Superior en Chile: Un nuevo sistema más justo, con más oportunidades y mayor equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 281-292. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33809>

Sáez López, J. M. (2017). Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*. ISBN: 978-84-362-7280-5

Torre, M., Velastegui, R., Mayorga-Ases, M., & Morales, B. (2024). Dificultades de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4), 637-649. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2546>

Vanguri, R., Murathoti, R. N. B., Farooq, M. A. y Kumari, R. (2025). Exploring reading difficulties, interest, and support systems in English text among government secondary school students. *Social Sciences & Humanities Open*, 12(10), 101910. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101910>

Victoriano Villouta, E., & Treviño Villarreal, E. (2023). ¿Facilitan los ajustes a la prueba de selección universitaria en Chile la participación de estudiantes con discapacidad en esta evaluación?. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 437-454. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.34276>

Villagra Arteaga, P. (2023). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora y socioemocional. *Revista Saberes Educativos*, (10), 120-149. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69451>

SOBRE A ORGANIZADORA

MAITE OTONDO BRICEÑO

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

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

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

C

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

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

D

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

E

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

Enseñanza secundaria 59

G

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

I

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

L

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

N

Nivel lector 1, 7, 10

P

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

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

R

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

V

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



EDITORA
ARTEMIS
2026