

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORA
ARTEMIS

2026

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORA
ARTEMIS

2026



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

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

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

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

Conselho Editorial

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-13-0

DOI 10.37572/EdArt_170726130

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

CDD 370.15

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

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

Rayen Antu Contreras Burdiles

Catalina Monsálvez Vidal

María José Riffo Pereira

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261301

CAPÍTULO 2.....32

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

Rayén Arantza Ojeda Vega

Corina Alejandra Painén Rivera

Valentina Ignacia Peña Torres

Fernanda Dayana Pérez Arias

Ana Belén Vejar Aravena

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261302

CAPÍTULO 3.....74

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

Fernanda Polett Daroch Álvarez

Kathalina Belén Henríquez Hermosilla

Krishna Monsserrat Sepúlveda Fritz

Susana Ester Silva Garrido

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261303

SOBRE A ORGANIZADORA..... 116

ÍNDICE REMISSIVO117

CAPÍTULO 1

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

Data de submissão: 30/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Rayen Antu Contreras Burdiles

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

Catalina Monsálvez Vidal

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

María José Rizzo Pereira

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

Maite Otondo Briceño

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

RESUMEN: La presente investigación analiza el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación básica, diferenciando la extracción de información explícita e implícita y examinando su relación con la velocidad lectora. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo - correlacional. Como instrumentos, se aplicaron subtes específicos de la batería psicopedagógica Evalúa 08-

Versión 3.0. La muestra estuvo conformada por estudiantes de octavo de educación básica. Los resultados permiten concluir que, si bien la velocidad lectora influye en la comprensión lectora, otros factores también inciden en su desempeño, abriendo nuevas líneas de investigación para futuras intervenciones educativas.

PALABRAS CLAVE: comprensión; desarrollo de las habilidades; educación básica; estrategias educativas; lectura.

**READING SPEED AND COMPREHENSION:
AN ANALYSIS OF THEIR RELATIONSHIP IN
THE CONTEXT OF BASIC EDUCATION**

ABSTRACT: This research analyzes the relationship between reading speed and reading comprehension in basic education students. A quantitative approach was used, with a descriptive-correlational design. Specific subtests from the Evalúa 08- Version 3.0 psychopedagogical battery were applied as instruments. The sample consisted of eighth-grade basic education students. The results allow us to conclude that, although reading speed does influence reading comprehension, other factors also affect performance, opening new lines of research for future educational interventions.

KEYWORDS: comprehension; skill development; elementary education; educational strategies; reading.

VELOCIDADE E COMPREENSÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DE SUA RELAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO: A presente pesquisa analisa a relação entre a velocidade de leitura e a compreensão leitora em estudantes de ensino básico. Foi utilizado um enfoque quantitativo, com desenho descritivo-correlação. Como instrumentos, foram aplicados subtestes específicos da bateria psicopedagógica Evalúa 08 - Versão 3.0. A amostra foi composta por estudantes do oitavo ano do ensino básico. Os resultados permitem concluir que, embora a velocidade de leitura influencie a compreensão leitora, outros fatores também afetam seu desempenho, abrindo novas linhas de pesquisa para futuras intervenções educativas.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão; desenvolvimento de habilidades; ensino básico; estratégias educativas; leitura.

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora (CL) corresponde a la capacidad de entender lo que uno lee para su posterior integración en proposiciones coherentes y modelos mentales (Ebert, 2020). Según Cassany (1994), la lectura no solo implica el reconocimiento de las palabras, sino la capacidad de interpretar, analizar y sintetizar información, lo cual resulta esencial para el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento, ya que, como afirma Borzone y Rosemberg (2016), la comprensión lectora constituye un pilar sobre el cual se construyen otras habilidades cognitivas y sociales.

Evaluaciones nacionales indicaron que, tanto en Matemáticas como en CL, los resultados obtenidos en el SIMCE disminuyeron fuertemente el año 2022, probablemente debido a los efectos de la pandemia. En efecto, los datos mostraron que el promedio de los países de la OCDE disminuyó su puntaje en 15 puntos en la prueba de Matemáticas y en 10 puntos en la Comprensión Lectora en el año 2022, lo que representó una pérdida de aprendizaje equivalente a tres cuartos y la mitad de lo aprendido en un año escolar, respectivamente (OECD, 2023).

El objetivo general de esta investigación fue analizar la relación entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo y correlacional, aplicando instrumentos evaluativos, tales como, subtes de comprensión lectora y velocidad lectora de la batería psicopedagógica Evalúa 8- versión 3.0. Los objetivos fueron logrados mediante la aplicación y análisis de los instrumentos mencionados, lo que permitió identificar fortalezas y debilidades.

La presente investigación se estructuró en una serie de cinco capítulos que abordaron de manera sistemática los aspectos fundamentales del estudio sobre la relación entre comprensión lectora y la velocidad lectora en estudiantes de educación básica.

En el capítulo I, se presentó el planteamiento del problema, se expuso el contexto general de la investigación, la delimitación del problema, los objetivos, la hipótesis y la justificación del estudio. Este capítulo constituyó el punto de partida del proceso investigativo, en el cual se establecieron las bases conceptuales y metodológicas que guiaron el trabajo.

El capítulo II, se profundizó en el marco teórico, se presentaron los principales modelos, teorías y antecedentes empíricos relacionados con la comprensión y la velocidad lectora. Asimismo, se definieron los conceptos clave y las relaciones entre las variables.

A continuación, en el capítulo III, se detalló el marco metodológico, se describió el enfoque cuantitativo y el diseño de investigación descriptivo- correlacional. Se especificaron la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos (su prueba de comprensión y velocidad lectora de la batería Evalúa 08-versión 3.0), los procedimientos de aplicación y los criterios éticos considerados en la investigación.

En capítulo IV, se presentaron los resultados obtenidos a partir del procesamiento estadístico de la información. Se analizaron las relaciones entre las variables de comprensión lectora y velocidad lectora, y se interpretaron los resultados del marco teórico, con el fin de identificar tendencias, correlaciones y posibles implicancias pedagógicas.

Finalmente, el capítulo V, se ofrecieron las conclusiones y proyecciones, que no solo resumieron los hallazgos más relevantes del estudio, sino que también reflexionaron sobre las limitaciones encontradas y plantearon orientaciones para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas que contribuyeron a mejorar la comprensión lectora y optimizar la fluidez lectora en el aula.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La CL es una de las habilidades más importantes, en el proceso de maduración cognitiva del ser humano; así también, es de utilidad para la vida diaria, como especifican diversos autores (Hyman y Díaz et al., 2018; Martínez y Sepúlveda, 2018; Rodríguez, 2019) leer requiere de esfuerzos que acerquen al educando a una experiencia amena de forma transaccional entre autor y lector. Dicho de otra forma, “La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto” (Gutiérrez Braojos y Salmerón, 2012, p.183), la cual permite un desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, porque promueve habilidades permite un desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, porque promueve habilidades como la alfabetización o el pensamiento crítico (González; & Valdés, 2023).

En Chile, al tenor de los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE que se aplican cada año a ciertos niveles de enseñanza, en general se ha constatado un bajo nivel de CL entre el alumnado de educación básica. El ministerio de educación chileno (Mineduc) entiende que “comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlos críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionado sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura” (Mineduc, 2012, p. 36).

Además, el contexto socio educativo influye directamente en el desarrollo de la CL. Por ejemplo, la comuna de Lebu registró en 2022 un promedio de 10,5 años de escolaridad menor que la región del Biobío (11,8) y un 48,9% de su población de 18 años o más posee enseñanza media incompleta o inferior (CASEN, 2022). De manera similar, la comuna de Santa Juana presentó un promedio de 10,6 años de escolaridad en 2022, con un 36,7% de su población de 18 años o más con enseñanza media incompleta o inferior (CASEN, 2022). Estas cifras reflejan un nivel educativo general menor, lo que puede repercutir en las oportunidades de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes de ambas comunas.

En particular, en las comunas de Lebu y Santa Juana, se ha observado que los estudiantes de octavo básico enfrentan retos significativos en comprensión lectora, pero existen pocos estudios que analicen la relación entre esta habilidad y la velocidad lectora. En consecuencia, la presente investigación se desarrolló con el propósito de aportar evidencia empírica que permita analizar la relación entre la velocidad y comprensión lectora, determinando si una de estas variables influye o depende de la otra.

La investigación se centró en 30 estudiantes de octavo básico, pertenecientes a tres establecimientos educacionales de las comunas de Lebu y Santa Juana. El estudio se desarrolló en el contexto escolar de dichos establecimientos educacionales, seleccionados para representar realidades diversas de ambas comunas. La aplicación de los instrumentos y la recolección de datos se llevó a cabo durante el mes de octubre del año 2025. El estudio tiene como propósito analizar el nivel de CL de los estudiantes.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Hablar de CL no se limita a una habilidad utilizada únicamente en la escuela al momento de leer, más bien, es una herramienta fundamental para el aprendizaje en todas las áreas, que permite al lector ser autónomo y efectivo, además creativo y crítico (Núñez et al., 2019). En este sentido, el docente es pieza clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que debe potenciar en sus estudiantes las habilidades lectoras que

facilitan la construcción del conocimiento. Por ello, el docente actúa como motivador, buscando despertar el interés por la lectura mediante la formulación de propósitos basados en situaciones reales.

Diversos estudios indican que estudiantes de educación básica presentan dificultades en la extracción de información de los textos, tanto explícita (la información claramente expresada) como implícita (aquella que requiere inferencias o análisis más profundo). Estas dificultades afectan su desempeño académico y limitan su capacidad de interpretar y utilizar la información de manera efectiva. Los resultados obtenidos permitieron entregar información significativa que sirve de base para que futuras investigaciones puedan diseñar estrategias pedagógicas más efectivas, orientadas a fortalecer tanto la fluidez como la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica.

En este marco, la presente investigación revistió una importancia teórica significativa, ya que contribuyó a ampliar la comprensión sobre la relación entre dos componentes fundamentales del proceso lector: la velocidad y comprensión lectoras. Diversas investigaciones habían señalado la relevancia de estos procesos en el rendimiento académico; sin embargo, persistían vacíos respecto de cómo interactuaban en los contextos reales de las aulas, especialmente en estudiantes de educación básica. Este estudio aportó evidencias empíricas que fortaleció el cuerpo teórico existente y permitió comprender con mayor profundidad de qué manera la fluidez o lentitud en la lectura que podía influir en la construcción del significado textual. Asimismo, proporcionó elementos conceptuales útiles para fundamentar futuras investigaciones y orientar intervenciones pedagógicas centradas en el mejoramiento del desempeño lector.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación también resultó relevante, puesto que se sustentó en un diseño descriptivo-correlacional y en la aplicación de un instrumento estandarizado –la batería psicopedagógica Evalúa 08, versión 3.0– lo que garantizó la obtención de datos válidos, fiables y comparables. La utilización de este instrumento permitió describir con precisión los niveles de desempeño lector de los estudiantes y analizar la relación entre ambas variables mediante procedimientos estadísticos pertinentes. De este modo, el estudio ofreció un referente metodológico que pudo ser replicado en otros contextos educativos y que aportó una base sólida para investigaciones posteriores interesadas en profundizar en los procesos lectores o comparar resultados entre diferentes poblaciones escolares.

Finalmente, la investigación presentó una importancia ética esencial, ya que todo el proceso se desarrolló resguardando la dignidad, privacidad y bienestar de los participantes. Se garantizó la participación voluntaria a través de consentimientos y

asentimientos informados, se protegió el anonimato de los estudiantes y se aseguró un manejo responsable y confidencial de los datos obtenidos. Asimismo, se actuó con rigor, transparencia e integridad durante cada etapa del estudio, siguiendo las normas éticas vigentes en la investigación educativa. Todo ello reforzó la validez del estudio y aseguró que los resultados se generaran en un contexto éticamente responsable.

Asimismo, el estudio se rige por principios éticos de integridad y respeto, asegurando la confidencialidad de los participantes, la obtención del consentimiento informado de los apoderados y asentimiento de los estudiantes. Todos los procedimientos se enmarcan en las normas éticas establecidas para la investigación educativa, garantizando la voluntariedad, anonimato y protección de los datos recolectados.

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo anteriormente mencionado, se plantea la siguiente pregunta de investigación, la cual orientará la recolección y análisis de datos:

¿Existe relación entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en estudiantes de octavo básico de los establecimientos seleccionados?

Esta pregunta se deriva de la necesidad de analizar la relación entre ambas variables, identificando si la velocidad lectora de los estudiantes influye en su nivel de comprensión. Lo que permitirá generar información relevante de análisis.

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general:

Analizar el nivel de relación entre la comprensión lectora y velocidad lectora en los estudiantes de educación básica.

2.4.2. Objetivos específicos:

- 1) Medir los niveles de comprensión lectora y velocidad lectora en los estudiantes de octavo básico de los establecimientos seleccionados.
- 2) Determinar el grado de correlación entre ambas variables, utilizando los subtest correspondientes a la batería psicopedagógica *Evalúa 08- versión 3.0*.
- 3) Describir los resultados obtenidos para establecer si la velocidad lectora influye significativamente en la comprensión lectora.

2.5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS

Considerando lo anterior, se propone la siguiente hipótesis de trabajo; Los estudiantes que presentan una velocidad lectora más lenta tienden a evidenciar un menor nivel de comprensión lectora.

Esta hipótesis se clasifica como descriptiva- correlacional, dado que; Sellitz (1965), en esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir, cómo lograr precisión en esta medición y cómo especificar quiénes deben estar incluidos en la medición.

Para Cabezas (2018), un alcance correlacional, también llamado nivel correlacional, tiene la finalidad de evaluar la relación que existe entre dos variables mediante la aplicación de técnicas estadísticas, así mismo, mediante la medición de una variable se va a conocer cómo se comporta la otra variable.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se profundizó en los fundamentos conceptuales que sustentaron la investigación, con el fin de comprender la relación entre la comprensión lectora y la velocidad lectora en estudiantes de educación básica. En el apartado 2.1, se abordaron los procesos involucrados en la comprensión lectora, incluyendo su definición, componentes, niveles, la influencia de la fluidez y del vocabulario, así como los procesos cognitivos implicados (2.1.1 al 2.1.7). En el 2.2, se analizó la velocidad lectora como una habilidad esencial para la automatización y fluidez del proceso lector. Finalmente, en el 2.3, se revisaron las principales investigaciones y teorías que explicaron la relación entre ambas variables, entregando la base teórica que permitió sustentar los resultados del estudio.

3.1. PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

El presente capítulo expone el marco teórico que sustenta la investigación, situando el estudio en una perspectiva conceptual que permita comprender las variables y procesos involucrados. Para ello se presenta un análisis de los principales enfoques y modelos teóricos relacionados con la comprensión lectora, diferenciando la extracción de la información explícita e implícita y su vinculación con la velocidad lectora, así como su relevancia en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de educación básica.

Por años la lectura ha sido estudiada como una actividad enriquecedora que mejora las habilidades lingüísticas, cognitivas y socioafectivas del individuo, pues intervienen algunas formas de conocimiento como la razón, imaginación, creatividad e

incluso la intuición, que posibilitan la obtención de vocabularios para ampliar el léxico y organizar mejor la información disponible tanto en el lenguaje oral como escrito. Para Armijo (2019), la lectura como derecho social conlleva la incorporación de todas y todos a la práctica de leer” (p. 240). La lectura es un mecanismo que permite a todo ser humano la adquisición del conocimiento y la comprensión de los contextos que lo rodean, con la finalidad de interactuar no solo en el mundo real sino en su capacidad de pensamiento, considerándose, de esta manera, un bien preciado en su adquisición.

3.1.1. Definición y relevancia de la lectura

Según Pérez et al. (2018), la lectura es el camino para conocer de todas las cosas existentes en este universo, de todos los eventos que se suscitaron en el tiempo, de comprender ideas, descubrir propósitos, para luego reflexionar a través de preguntas y tratar de encontrar las respuestas. Leer es el enriquecimiento del conocimiento, la respuesta a la demanda y de las necesidades del saber, es asignar valor al conocimiento que se quiere alcanzar, cuando leer es comprender y adoptar una posición o actitud, para luego refutar o compartir las ideas planteadas. La lectura encamina a involucrarse con los problemas de la sociedad, la naturaleza y del pensamiento del hombre.

En este sentido, Rodríguez-López (2017) señala que alcanzar esta destreza representa para una persona la oportunidad de interpretar cualquier texto en función de un objetivo e intencionalidad clara, brinda autonomía para vislumbrar los misterios de aquello que lee para encontrar respuestas y generar nuevos saberes.

A través de la lectura, no solo se estimula el pensamiento crítico, sino que también se fortalecen las habilidades intelectuales al desafiar la comprensión y la capacidad de análisis. Por consiguiente, la lectura se convierte en una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje. Además, permite adquirir conocimientos sobre una amplia variedad de temas, como los económicos y políticos, lo que facilita la actualización en un mundo en constante cambio. De este modo, se constituye en un “aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany, 2001, p.193). Además de su valor educativo, la lectura también tiene un aspecto placentero, ya que puede entretener, inspirar y despertar la curiosidad sobre la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias.

Según van Broekhoven et al. (2024), identifica dos dinámicas educativas que pueden trasladarse al ámbito de la lectura en el aula: primero, la tensión entre novedad y utilidad de las ideas, la cual, en lectura, podría interpretarse como el equilibrio que deben alcanzar los/a estudiantes entre la velocidad lectora (eficiencia) y la profundidad de

comprensión (calidad); y segundo, las dinámicas grupales, como la dominación de ciertos alumnos/as y la invisibilización de otros, que afectan la participación y la construcción conjunta del conocimiento. Los autores señalan que los docentes utilizan estrategias cognitivas, afectivas, metacognitivas y socio comunicativas para contrarrestar las dificultades, tales como crear ambientes de confianza, promover la evaluación reflexiva del trabajo grupal y facilitar la autorregulación. Estas estrategias resultan pertinentes para reforzar la propuesta pedagógica del estudio, dado que mejorar la comprensión lectora y la velocidad, tanto explícita como implícita, no solo se requiere técnicas individuales, sino que también un entorno de aula que fomente la colaboración, la reflexión metacognitiva y la comunicación entre pares.

Según Castrillón-Rivera et al. (2020), al ser la lectura una herramienta para adquirir conocimientos, la comprensión lectora resulta un mecanismo propicio para el desarrollo del pensamiento reflexivo y argumentativo. A esto Hoyos y Gallego (2017) agregan que mediante la comprensión lectora el lector desarrolla competencias para organizar y establecer relaciones jerárquicas entre las ideas del texto. De acuerdo con Roldán (2019, p.3), la comprensión lectora “es la interacción entre el conocimiento del mundo del lector y las ideas explícitas de un texto. En resumen, el texto se convierte en el cúmulo de elementos de carácter lingüístico, que deben ser comprendidos, representados, interpretados o aplicados”. Teniendo en cuenta esto, el lector adquiere la capacidad de relacionar la información de lo que lee con el contexto de su realidad, llegando a comprender de una mejor manera para emitir sus propios criterios.

En el ámbito académico es importante desarrollar esta habilidad puesto que, es esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, desde la lectura de cuentos infantiles hasta la comprensión de textos académicos complejos.

3.1.2. Conceptualización de la comprensión lectora

La CL corresponde a la capacidad de entender lo que uno lee para su posterior integración en proposiciones coherentes y modelos mentales (Ebert, 2020). Según Durango (2017), cada lector tiene su forma de comprender, redactar y pensar. La comprensión lectora, entonces, debe priorizarse como una de las reformas pedagógicas que ayude al mejoramiento de la lectura desde los niveles más básicos hasta los superiores. Para ser competente al momento de comprender un texto, la persona debe ser capaz de interpretar, razonar, criticar y proponer para emitir juicios de diferentes fuentes de información basándose en argumentos. En este sentido la CL es fundamental para lograr una adecuada enseñanza de ciencias básicas, la cual permite un desarrollo

cognitivo y psicosocial de los niños porque promueve habilidades como la alfabetización o el pensamiento crítico (González & Valdés, 2023).

Para una adecuada enseñanza, es necesario que el estudiante realice críticamente una inferencia de lo leído a través de la cual desarrolle habilidades como la explicación de textos, la argumentación, la deducción y la capacidad de sintetizar información (Gray, 2017; Zhu et al, 2020). Los estudiantes que no desarrollan habilidades sólidas de CL enfrentan dificultades en múltiples áreas del conocimiento como las ciencias o las matemáticas, además de que la baja CL tiene consecuencias a largo plazo, afectando su participación activa en la sociedad (Lions & Peña, 2016).

La capacidad de comprender textos es fundamental para lograr un buen nivel académico y desarrollar habilidades críticas de pensamiento (Cigdemir, 2002), ya que los estudiantes que desarrollan una buena CL tienen más probabilidades de lograr los objetivos curriculares y una buena vida profesional. De forma progresiva, el niño debe desarrollar las destrezas necesarias para comprender aquello que lee, estimulando procesos que le permitan ampliar, discriminar e integrar experiencias; así como contrastar e inferir información para responder críticamente a su entorno (Cantos Pacheco et al., 2023; Llangari, 2022). Por tanto, la lectura y la comprensión pueden conducir a la adquisición de nuevos conocimientos en todos los niveles educativos porque la sociedad que nos rodea está llena de mensajes, tanto implícitos como directos, que requieren habilidades de comprensión para contextualizarlos, comprenderlos, absorberlos y apreciarlos.

3.1.3. Componentes de la comprensión lectora; decodificación y capacidades del lenguaje

La decodificación se define como la capacidad de conocer letras y sonidos para leer palabras (Hoover y Gough, 1990). La capacidad de LC es comprender e interpretar el lenguaje hablado (Snowling y Hulme, 2005). Se ha demostrado que la decodificación y LC son predictores cruciales de RC (Foorman et al., 2018; Hoover y Gough, 1990; Kim y Wagner, 2015; Santos et al., 2020).

Sin embargo, su influencia en RC puede variar entre diferentes ortografías. En idiomas con menor transparencia ortográfica (es decir, con menor consistencia entre grafemas y fonemas), la decodificación es más crucial que la CL para lectores principiantes y la importancia de la CL se vuelve cada vez más pronunciada a medida que avanza la competencia lectora; por el contrario, en idiomas con ortografías transparentes, el papel de la CL es más prominente incluso en la etapa temprana del desarrollo lector (Cadime et al., 2017; Florit y Cain, 2011; Psyridou et al., Seymour et al., 2003).

3.1.4. Niveles de comprensión lectora

La CL consiste en construir una representación mental coherente del texto, lo que implica al menos dos niveles de comprensión: comprensión literal e inferencial (Graesser et al., 1994; Silva y Cain, 2015). La comprensión literal se refiere a extraer información explícitamente expresada en el texto. Por el contrario, la comprensión inferencial implica realizar inferencias para comprender el significado implícito (Kim, 2023). O'Brien y Cook (2015) distinguieron entre inferencias necesarias y elaborativas. Las inferencias necesarias abarcan las inferencias anafóricas e infieren un vínculo entre un evento en el texto y sus antecedentes causales. Las inferencias elaborativas proporcionan información adicional más allá del texto.

Recientemente, algunos investigadores han comenzado a explorar tareas de comprensión evaluativas. Estas tareas implican analizar y evaluar críticamente un texto aprovechando el conocimiento y las experiencias previas de los lectores para leer más allá del significado superficial del texto (Basaraba et al., 2013). El nivel crítico está dado por la lectura reflexiva que realiza el lector con el propósito de interpretar y emitir un juicio crítico del texto leído. Este es un nivel superior que precisa de haber vencido los niveles anteriores, literal e inferencial (Molina-Ibarra, 2020).

Van den Broek y Kendeou (2022) propusieron que los procesos de lectura iniciados por los lectores continuaban desde la proximidad al texto real hasta la lectura más allá del mismo. El proceso de acercarse al texto abarcaba la comprensión de toda la información contenida en él. Leer más allá del texto se requiere que los lectores interpretarán, integrarán y evaluarán el texto.

3.1.5. Rol de la fluidez lectora en la comprensión

La fluidez lectora es un componente esencial para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que permite a los/a estudiantes leer con mayor precisión y entonación adecuada, facilitando la construcción del significado del texto. Con la práctica, adquirir velocidad para leer las palabras hasta llegar a automatizar su reconocimiento permite que el lector pueda contar con más recursos cognitivos para la comprensión, lo que ha sido respaldado por diversos estudios (Bizama et al., 2019; Ehri, 2005; Laberge y Samuels, 1974; Logan, 1997).

Por su parte Álvarez et al (2022), describe que la lectura es reconocida como base principal para alcanzar un óptimo grado de comprensión de lo que se lee, además es un aspecto relevante en la infancia para alcanzar los conocimientos esperados.

En base al estudio realizado por Ferrada y Outón (2017), describen que los niños y niñas de nivel primaria requieren de estrategias como la lectura repetida, lectura en parejas y teatro de lectores, ya que facilita la fluidez lectora, considerando los procedimientos individuales, motivacionales, cooperativos y colaborativos para un aprendizaje significativo.

Varios estudios han profundizado en los componentes que intervienen en la fluidez lectora y su relación con la comprensión. Plaza (2021) resalta la importancia de desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, como la reflexión, el análisis y la interpretación de los textos, para lograr aprendizajes significativos. En este proceso, según Gahuancela y Merchán (2023), sugieren que la práctica constante es fundamental, por lo que tanto docentes como familias deben fomentar la lectura como un hábito diario. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la fluidez lectora no solo es un indicador del nivel lector, sino que también una puerta de entrada a la comprensión y al aprendizaje integral.

En este mismo sentido Ruiz (2022), destaca que la fluidez lectora en los niños y niñas de educación inicial, es prioridad porque permite desarrollar las habilidades a temprana edad, porque constituyen las bases que forman hábitos de aprendizajes que serán beneficiosos para los siguientes niveles de estudio, pero es necesario emplear estrategias efectivas que ayuden a potenciar la comprensión de textos, considerando los factores cognitivos, sociales, emocionales y actitudinales de cada individuo.

3.1.6. Relación entre vocabulario y comprensión lectora

La fluidez lectora y el vocabulario están estrechamente relacionadas y se apoyan mutuamente en el desarrollo de la CL.

El vocabulario parece contribuir a la consolidación de vínculos entre los tres niveles de representación de palabras: ortográficos, fonológicos y semánticos (Dujardin, 2021), que son el núcleo de los mapas ortográficos que permiten forjar los grafemas, la pronunciación y el significado de las palabras en nuestra memoria (Ehri, 2014).

Por ello, cuando los vínculos entre fonología, ortografía y semántica están suficientemente consolidados, el conocimiento sobre las palabras que componen un texto apoya su comprensión. Por este motivo, para comprender un texto es necesario entender las palabras que representan las ideas o conceptos. Resulta lógico pensar que si se desconoce el significado de la gran mayoría de las palabras que componen un texto (en torno al 95%) es difícil alcanzar un buen nivel de comprensión lectora.

Pero también se ha mostrado que leer es una fuente imprescindible para la adquisición de vocabulario (Cunningham y Stanovich, 2001), esto es: aquel que más lee, más posibilidades de adquirir nuevo vocabulario tiene y, al contrario. El conocido como

“Efecto San Mateo” (Stanovich, 1986) muestra que los lectores con dificultades a edades tempranas tendrán cada vez más problemas y retrasos en la lectura que sus homólogos buenos lectores y el vocabulario puede ser uno de los responsables de este hecho; pero también puede suceder que, con los años, estos alumnos/a tengan un déficit de vocabulario derivado de la escasa exposición a los textos.

Además, como se presentará más adelante, el vocabulario siempre se ha relacionado positivamente con la CL, sobre todo como un predictor de los niveles lectores que se alcanzan y las dificultades que se pueden manifestar (Quinn et al. (2014); Oakhill, 2020).

En esta relación, Oakhill (2020) señala que unas de las principales diferencias que se encuentran entre buenos y malos comprendedores reside en la capacidad para realizar inferencias de calidad; es decir, que los buenos comprendedores tienen una mejor capacidad para establecer conexiones entre las ideas de un texto e integrarlas con sus propios conocimientos previos.

Este proceso inferencial es clave para alcanzar un buen nivel de CL (comprensión profunda); de lo contrario, si no se produjeran inferencias correctamente y el lector se centrará únicamente en comprender el significado de las ideas de un texto de manera literal, solo podría alcanzar un nivel de comprensión superficial. Es en este punto donde el vocabulario se ve involucrado directamente en la comprensión y toma especial relevancia. Estas razones, entre otras, muestran que el vocabulario es una habilidad fundamental para alcanzar buenos niveles de comprensión lectora y de producción de textos, tal como argumentan numerosas investigaciones (Alonso Cortes-Fradejas et al., 2021; Kearns y Al Ghanem, 2019; Oakhill, 2020; Ouellette, 2006; Ouellette y Beers, 2010; Sénéchal et al., 2006; Tapia, 2017).

3.1.7. Procesos cognitivos de la comprensión lectora: Orden inferior y superior

La lectura es una actividad cognitiva compleja que implica activar una multiplicidad de procesos cognitivos, que posibilitan desde la fluidez lectora, hasta la representación mental coherente y significativa de un texto. Esto último supone considerar la capacidad de inferir, el monitoreo y la comprensión de la estructura del texto, que refiere al conocimiento de las características de tipo y género textual, que además funciona como un anclaje valioso en el proceso de construcción de la comprensión de la estructura global del texto (Barreyro, 2020 et al., Kendeu, 2014; Oakhill y Cain, 2013). Esto supone una multiplicidad de habilidades que hay que coordinar de manera efectiva, tales como las fonológicas, ortográficas, morfológicas, sintácticas, semánticas, metacognitivas y estrategias (Escobar y Rosas Díaz, 2022).

Las FFEE precisamente se presentan como habilidades de orden superior que podrían coordinar y controlar los procesos específicos de lectura (Nouwens, 2021). Hay un relativo consenso de que las habilidades ejecutivas contribuirían al rendimiento de la CL, en donde se incluyen la memoria de trabajo verbal y visual, así como la capacidad para planificar, organizar y controlar la información (Cutting et al., 2009; Sesma, 2008).

Para adquirir la decodificación de letras y palabras escritas, el niño en primer lugar debe resolver una adecuada percepción viso espacial, dependiente de la activación de redes neuronales occipitales temporales y parietales. En el mismo entramado neuronal, áreas terciarias posteriores (AB39), de integración sensorial, permiten el ensamblaje de grafemas en fonemas, activando también estructuras temporales superiores que habilitan la experiencia sonora (AB41, AB42). A medida que aumenta la práctica lectora, se va logrando mayor automatización de este proceso de decodificación, enriqueciendo también la activación sináptica de regiones temporales fusiformes, encargadas del almacenamiento grafémico (AB37). Por lo tanto, tal como plantean los estudios, en las etapas más tempranas de la adquisición de la decodificación, es mayor la necesidad de recurrir a la participación de recursos inhibitorios y de memoria de trabajo durante el aprendizaje.

Los estudios a nivel estructural así lo muestran al indicar que durante la etapa de adquisición de la decodificación se observa una mayor activación del circuito neuronal cíngulo opercular. Esta red neuronal se asocia con una mejor memoria de trabajo, capacidad inhibitoria y rendimiento en flexibilidad cognitiva. Concretamente, los análisis de dichas estructuras mostraron activaciones del hemisferio derecho mayormente para procesos inhibitorios, del hemisferio izquierdo para memoria de trabajo verbal y algunas áreas de redes generales para tareas de control cognitivo, asociados a la flexibilidad.

El nivel de participación de los procesos ejecutivos durante el proceso de adquisición de la decodificación no está determinado con exactitud. Pero hasta el momento, los estudios realizados en poblaciones de buenos lectores y niños/a con dificultades en la lectura han demostrado que tanto la inhibición como la memoria de trabajo son dos de las habilidades ejecutivas más requeridas para dicho desarrollo funcional.

Desde una perspectiva cognitiva de la CL, se articula por autores como Kendeou et al. (2014), sostiene que la comprensión es un proceso cognitivo complejo que va más allá de la mera decodificación de palabras. Se trata de la construcción de una representación mental coherente del texto, lo que implica la activación e interacción de múltiples procesos de orden inferior y superior. Estos procesos se organizan de dos etapas claves, que son complementarias al modelo de Kintsch que son:

Procesos de orden inferior: Son los mecanismos automáticos y de bajo nivel, como la decodificación y el reconocimiento de palabras. Su función es traducir los símbolos de grafemas (letras) en fonemas (sonido) y finalmente, vincularlos con su significado léxico. Una decodificación fluida y automática es crucial, ya que libera los recursos cognitivos especialmente la memoria de trabajo para que el lector pueda centrarse en los procesos complejos. Si el lector lucha por decodificar cada palabra, no tendrá la capacidad mental para poder comprender el significado profundo del texto.

Procesos de Orden superior: Estos son los procesos cognitivos más complejos y estratégicos. Incluyen la activación del conocimiento previo, la inferencia, la integración de la información y el monitoreo de la comprensión. A menudo, las dificultades de lectura no se originan en la decodificación, sino en la deficiencia de estos procesos de orden superior, impidiendo que el lector cree una representación completa del texto.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico de la investigación constituye el eje central que orienta el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos. Actualmente, representa un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones. Cada fase procede a la siguiente y no podemos eludir pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna etapa. Parte de una idea que se delimita y una vez acotada, se generan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o perspectiva teórica.

De las preguntas se derivan hipótesis, se determinan y definen variables; se traza un plan para probar las primeras (diseño, que es como “el mapa de la ruta”); se seleccionan casos o unidades para medir en estas las variables en un contexto específico (lugar y tiempo); se analizan y vinculan las mediciones obtenidas (utilizando métodos estadísticos), se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis.

Se adopta un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández, et al. (2014), “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confiando en la medición numérica y en el uso de la estadística para establecer patrones de comportamiento” (p.4). “Este enfoque parte de la formulación de un problema y la revisión de la literatura, para luego definir variables y formular hipótesis que se pondrán a prueba en contextos controlados” (p.6).

De acuerdo con Creswell (2013), este tipo de investigaciones persigue tres propósitos fundamentales: en primer lugar, comparar grupos o categorías según una o

más variables, para analizar el efecto de una causa sobre una consecuencia, en segundo lugar, son las relaciones de las diversas variables entre sí, y, por último, determinar el impacto de una o más causas (variables independientes) sobre una o más consecuencias (variable dependiente). Asimismo, el autor señala la importancia de considerar la influencia de variables mediadoras o intervinientes que puedan incidir en los resultados (p.43).

También, Hernández (2014), nos dice que “El proceso cuantitativo busca el máximo control posible para lograr resultados válidos y confiables” (p.9), los datos obtenidos son analizados mediante técnicas estadísticas que permiten confirmar las hipótesis propuestas y establecer relaciones entre las variables. Finalmente, los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teorías). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente (Creswell. 2013, p.5).

4.2. TIPOS DE ESTUDIO Y DISEÑO

El tipo de estudio corresponde a un diseño descriptivo-correlacional, ya que busca analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y determinar si existe relación entre esta variable y la velocidad lectora. Este diseño permite describir ambas variables por separado y, posteriormente, establecer el grado de asociación que existe entre ellas.

La investigación descriptiva se enmarca en la metodología no experimental y como su propio nombre indica, consiste en describir una situación real natural mediante la observación sistemática no participante o valiéndonos de preguntas a una muestra de personas capaces de proporcionar la información deseada sobre opiniones, comportamiento o circunstancias.

De acuerdo con Pérez Ferra (2009), es un método adecuado para responder a preguntas desconocidas por el investigador cuando existen los marcos en los que se pueden obtener dichas respuestas. Se trata de investigaciones de un indudable valor cuando se quieren realizar estudios exploratorios, es decir cuando se pretende abordar un tema no estudiado con anterioridad, con independencia de que se desee realizar otros estudios más confirmatorios.

La investigación correlacional también se enmarca en la metodología no experimental y su cometido es hallar explicaciones mediante el estudio de relaciones entre variables en marco naturales, sin que exista la manipulación de dichas variables.

De acuerdo con Arias (2021), “el propósito principal del estudio correlacional es saber cómo se puede comportar una variable según la otra variable correlacional [...] no hay diferencia en los resultados si el orden de las variables cambia” (p.71).

El diseño no experimental transversal - correlacional implica la observación de fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipular las variables, con el propósito de determinar el grado de relación existente entre la comprensión y la velocidad lectora en un único momento temporal. Este tipo de investigación informa en qué medida un cambio en una variable es debido a la modificación experimental en otra u otras variables. La intensidad y dirección de la relación se mide mediante el denominado coeficiente de correlación, cuyo estadístico depende de la naturaleza de las variables estudiadas.

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de la información se utilizó la batería psicopedagógica Evalúa 08 - versión 3.0, es un instrumento estandarizado y validado en población escolar chilena, diseñado para evaluar distintos procesos cognitivos y habilidades de aprendizaje. Este instrumento fue elaborado por el equipo de EOS (2016) y cuenta con un respaldo técnico que garantiza la validez y confiabilidad.

Dentro de esta batería se aplicaron los subtest de comprensión y velocidad lectora de los alumnos/as, distinguiendo tanto la extracción de información explícita e implícita, como el ritmo lector, expresado en palabras leídas por minuto.

El subtest de CL, consistió en la lectura de textos breves, acompañados de preguntas que evaluaron la identificación de información explícita, inferencias y comprensión global de texto. Por su parte, en el subtest de velocidad lectora se evaluó un texto en voz alta, registrando el tiempo empleado y el número de palabras correctamente leídas.

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de la investigación estuvo conformada por 30 estudiantes de octavo básico, distribuidos en tres establecimientos educativos de la comuna de Lebu y Santa Juana. De manera específica, 10 estudiantes pertenecían al primer establecimiento y 10 al segundo, ambos ubicados en la comuna de Lebu, mientras que los 10 restantes pertenecían a un establecimiento de la comuna de Santa Juana.

La selección de los cursos y establecimientos se realizó bajo criterios de conveniencia, dado que las investigadoras se encontraban realizando práctica progresiva V en esos contextos educativos, lo que permitió un acceso directo y facilitó la implementación del estudio. Para llevar a cabo la investigación, se solicitó la autorización a los directores de los establecimientos educacionales y se entregaron consentimientos informados a los/as apoderados/as y asentimientos a los/as estudiantes, asegurando la participación

voluntaria de todos los/as involucrados/as. Asimismo, se respetaron estrictamente los principios éticos de la investigación educativa, garantizando voluntariedad, anonimato y protección de los datos personales de los/as estudiantes.

Esta organización de la muestra nos permitió obtener datos descriptivos del desempeño de los/as estudiantes en velocidad lectora y comprensión lectora, considerando distintos contextos escolares dentro de las comunas seleccionadas.

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento y el análisis se realizó de forma manual, considerando únicamente los resultados obtenidos en los subtest de comprensión lectora y velocidad lectora de la batería psicopedagógica Evalúa 08, versión 3.0. Esta etapa permitió organizar, calcular e interpretar los puntajes de los/as estudiantes, según los procedimientos establecidos en el manual técnico del instrumento.

En primer lugar, los puntajes directos obtenidos de cada subtest fueron registrados de manera individual por estudiantes. Luego, aplicando las operaciones y tablas de conversión que proporcionó el manual técnico, se obtuvieron los puntajes tipificados y los niveles de desempeño correspondiente a cada participante (bajo, medio y alto). Estos resultados permitieron describir el rendimiento lector de los/as estudiantes en ambos procesos: CL y VL.

Una vez obtenidos los puntajes estandarizados, se elaboró una tabla de resumen, por establecimiento educacional y comuna (Lebu y Santa Juana), con el propósito de identificar tendencias generales y diferencias entre los grupos. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo, basado en frecuencias y porcentajes, que permitió caracterizar los niveles de CL y VL alcanzando por los/as estudiantes.

Además, se efectuó una comparación de tendencias entre las dos variables, con el fin de determinar si se observaron patrones que indiquen una posible relación entre ambas, respondiendo así a la hipótesis planteada. Los resultados se organizaron en tablas y gráficos, con el objetivo de facilitar su comprensión y permitir una lectura clara de las tendencias observadas. Esta presentación permitió analizar los datos de forma comparativa y extraer conclusiones relevantes sobre la relación entre ambas variables.

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se aseguró la participación voluntaria de los/as estudiantes, mediante la entrega de consentimiento informado a los/as apoderados/as y asentimiento informado a los/as estudiantes, quienes fueron informados previamente sobre los objetivos, procedimientos,

posibles beneficios y la confidencialidad de los resultados. Además, se obtuvo la autorización institucional de los directivos de los establecimientos educacionales participantes de las comunas de Lebu y Santa Juana.

La ética cumple un papel esencial en todo proceso investigativo, ya que orienta la conducta del investigador y asegura el respeto hacia los/as participantes. En este sentido, para Sánchez (2009), “la ética constituye el modelo referencial de la moral; es el patrón universal al que se remiten y con el que se conforman los distintos códigos morales” (P. 17). Desde esta perspectiva, toda investigación debe llevarse por principios éticos que promuevan el respeto, la transparencia y la responsabilidad en cada etapa del estudio. Del mismo modo, el compromiso ético del investigador implica actuar con integridad y rigor científico. Como señalan los autores Pinto y Sanabria (2010), “la investigación educativa son acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un Marco teórico o en uno de referencias, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos” (P. 2). En coherencia con lo anterior, el investigador debe mantener una postura crítica y consciente respecto a su propio rol, evitando sesgos y resguardando la veracidad de los resultados obtenidos.

Asimismo, se procuró evitar cualquier daño físico, psicológico o emocional durante el proceso de evaluación. Las pruebas se aplicaron en un ambiente tranquilo y conocido por los/as estudiantes, respetando los tiempos y características individuales de cada uno/a.

5. RESULTADOS

5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA

En las comunas de Lebu y Santa Juana se aplicó la batería psicopedagógica Evalúa 8- versión 3.0, a un total de 30 estudiantes de octavo año básico, distribuidos en tres grupos de diez. El instrumento permitió valorar los niveles de velocidad lectora y comprensión lectora mediante dos subtests. El primero, correspondiente a la velocidad lectora, consistió en la lectura de un texto en el menor tiempo posible, procurando comprender su contenido, y posteriormente responder a una tarea de verdadero o falso sobre el texto leído. El segundo subtest, de comprensión lectora, incluyó cinco tareas que evaluaron distintas habilidades; completar palabras faltantes en un texto, valorar enunciados según su veracidad, contestar preguntas la mayor precisión posible sin volver al texto, seleccionar el título más adecuado para la lectura y finalmente, completar un

esquema con las ideas principales del texto. En conjunto, estas tareas permitieron evaluar de forma integral la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes.

5.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Tabla 1. Distribución de estudiantes según comuna, nivel de velocidad lectora y puntuación directa en comprensión lectora.

Código estudiante	Comuna	Velocidad lectora	Puntaje de Comprensión lectora
E1	Lebu	1	11,15
E2	Lebu	1	-4,55
E3	Lebu	1	19
E4	Lebu	1	14,15
E5	Lebu	2	16,25
E6	Lebu	2	12,65
E7	Lebu	2	29,45
E8	Lebu	2	26
E9	Lebu	4	15,5
E10	Lebu	5	11,9
E11	Lebu	1	17,75
E12	Lebu	1	18,15
E13	Lebu	1	19,5
E14	Lebu	1	21,9
E15	Lebu	1	7,65
E16	Lebu	1	24,15
E17	Lebu	1	7,15
E18	Lebu	2	14,65
E19	Lebu	2	27,9
E20	Lebu	3	13,95
E21	Santa Juana	1	12,25
E22	Santa Juana	1	5
E23	Santa Juana	1	16
E24	Santa Juana	1	5,75
E25	Santa Juana	2	14,75
E26	Santa Juana	2	11,75
E27	Santa Juana	3	23,25
E28	Santa Juana	4	12,25
E29	Santa Juana	4	28,5
E30	Santa Juana	5	17,75

Nota: la variable velocidad lectora se representó ordinalmente, asignando valores numéricos del 1 al 5, donde 1 corresponde a comprensión muy baja, 2 a baja, 3 a media, 4 a alta y 5 a comprensión muy alta.

Con el propósito de profundizar la comparación entre los establecimientos educativos evaluados, se decidió unificar los resultados obtenidos en las comunas de Lebu y Santa Juana. Esta integración permitió analizar la distribución general de la muestra y observar el comportamiento de las variables velocidad lectora y comprensión lectora en un mismo conjunto de datos.

Con relación a la velocidad lectora, la mayoría de los estudiantes se ubicó en los niveles 1 (muy baja) y 2 (baja), reflejando un ritmo lector lento. En contraste, un grupo menor alcanzó niveles 4 (alta) y 5 (muy alta), lo que muestra que solo algunos participantes presentan un dominio lector más consolidado. Esta distribución evidencia una tendencia general hacia niveles de lectura lenta, característica que podría influir directamente en la comprensión de textos.

En cuanto a la comprensión lectora, los puntajes directos oscilaron entre -4,55 y 29,45 puntos, con una concentración mayoritaria en rangos intermedios (entre 10 y 20 puntos). Esto sugiere que, si bien existen casos con alto rendimiento, la mayoría de los estudiantes presenta una comprensión parcial, lo cual puede asociarse al desempeño observado en la velocidad lectora.

En síntesis, los resultados descriptivos unificados evidencian una predominancia de niveles bajos en ambas variables, lo que refuerza la necesidad de analizar posteriormente si existe una relación significativa entre la velocidad y la comprensión lectora, tal como se plantea en la hipótesis central de la investigación.

5.3. ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE VELOCIDAD LECTORA Y COMPRENSIÓN LECTORA

A continuación, se presentan los resultados de análisis correlacional efectuado con el fin de determinar la posible relación existente entre la velocidad lectora y la comprensión lectora de los estudiantes. Este análisis responde a la hipótesis planteada en la presente investigación, la cual sostiene que “los estudiantes que presentan una velocidad lectora lenta tienden a evidenciar un menor nivel de comprensión lectora”.

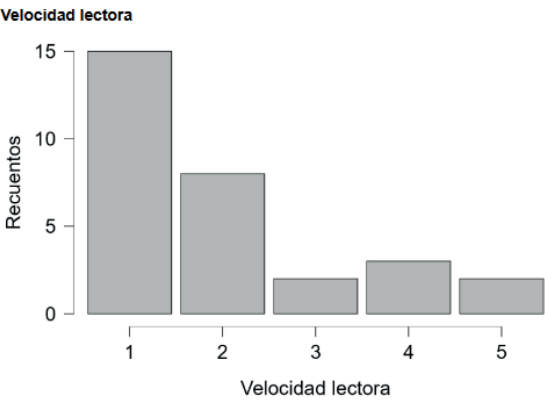
Para el procedimiento se empleó el software estadístico JASP (versión 0.19.3), considerando como variables los resultados obtenidos en el subtest de velocidad lectora y las puntuaciones directas del subtest de comprensión lectora, ambos pertenecientes al instrumento estandarizado Evalúa 8, versión 3.0. La variable velocidad lectora fue tratada como ordinal, debido a que corresponde a una categorización en niveles (comprensión muy baja, baja, media, alta y muy alta), los cuales fueron codificados numéricamente para su análisis (1-5). La variable comprensión lectora, en cambio, se consideró como numérica

continua, dado que se expresa en puntajes directos obtenidos a partir de la sumatoria de cinco tareas.

Figura 1.

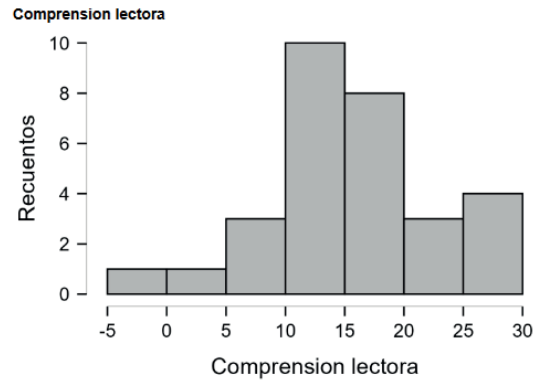
Estadísticos Descriptivos

Estadísticos Descriptivos			
	Estudiante	Velocidad lectora	Comprension lectora
Válido	30	30	30
Ausente	0	0	0
Mínimo		1	-4.550
Máximo		5	29.45



En la figura 1, se presenta la distribución de la velocidad lectora. Se aprecia una mayor concentración de estudiantes en los niveles 1 y 2, correspondientes a comprensión muy baja y baja, lo que indica un desempeño limitado en esta habilidad en la mayoría del grupo evaluado.

Figura 2.



En la figura 2, se observa la distribución de los puntajes directos obtenidos en el subtest de comprensión lectora. La mayoría de los estudiantes se sitúan entre los 10 y 20 puntos, evidenciando un nivel de comprensión media, mientras que pocos alcanzan valores más altos.

Figura 3.

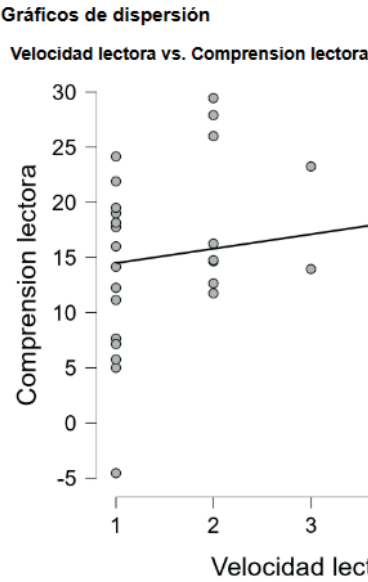
Resultados

Correlación

De Spearman Correlaciones

		Rho de Spearman	p
Velocidad lectora	-	Comprension lectora	0.241 .199

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



El análisis correlacional realizado mediante el coeficiente de Spearman arrojó un valor de $p=0.241$ con una significancia de $p=0.199$, lo que indica una correlación positiva débil y no significativa entre la velocidad lectora y la comprensión lectora. Esto significa que, aunque se observa una ligera tendencia a que los estudiantes con mayor velocidad lectora presenten mejores niveles de comprensión, dicha relación no es lo suficientemente fuerte para establecer una asociación clara entre ambas variables.

En otras palabras, dentro de esta muestra, la velocidad lectora no influye de manera directa ni determinante en la comprensión lectora. Este resultado sugiere

que existen otros factores intervinientes en el desempeño lector de los estudiantes de octavo básico, tales como el vocabulario, las funciones ejecutivas, la motivación lectora, el contexto socioeducativo o familiar. Estos factores pueden incidir tanto en la fluidez como en la capacidad de interpretar y extraer información explícita e implícita del texto.

En síntesis, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes presentan niveles bajos de velocidad y comprensión lectora, y que la relación entre ambas variables es positiva pero débil. Este hallazgo refuerza la idea de que la comprensión lectora no depende únicamente de la rapidez en la lectura, sino también de procesos cognitivos de orden superior, como la inferencia, la integración de información y la autorregulación durante la lectura.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan las discusiones correspondientes a los tres objetivos planteados en esta investigación.

Objetivo 1: Medir los niveles de comprensión lectora y velocidad lectora en los estudiantes de octavo básico de los establecimientos seleccionados.

El primer objetivo de la investigación consistió en medir los niveles de comprensión lectora y velocidad lectora en los estudiantes de octavo básico de los establecimientos seleccionados. Los resultados mostraron un predominio de niveles bajos en ambas variables, lo cual coincidió con las tendencias nacionales e internacionales que han evidenciado una disminución en el rendimiento lector posterior a la pandemia (OECD, 2023). Este hallazgo reafirmó que las habilidades lectoras continúan siendo un desafío educativo relevante, especialmente en contextos rurales o con menor acceso a recursos pedagógicos.

Desde una perspectiva teórica, Cassany (1994) y González y Valdés (2023) señalaron que la comprensión lectora es el resultado de un proceso activo entre el lector, el texto y el contexto. Por tanto, las limitaciones observadas podrían explicarse por la escasa exposición a la lectura y la falta de estrategias de comprensión, aspectos que dificultaron la construcción del significado y la fluidez lectora. En consonancia, Borzone y Rosemberg (2016) plantearon que la comprensión se desarrolla mediante la interacción entre las habilidades cognitivas y lingüísticas, lo que implica que los bajos niveles en ambos procesos pueden estar interrelacionados.

No obstante, Bizama et al. (2019) y Ehri (2005) sostuvieron que la fluidez lectora es una habilidad entrenable que mejora con la práctica constante, la lectura en voz alta y la retroalimentación docente. Desde esta mirada, los bajos niveles no necesariamente representan una deficiencia permanente, sino un desarrollo lector aún en consolidación. Por otra parte, Oakhill (2020) advirtió que la falta de automatización en la lectura puede tener efectos a largo plazo en la comprensión inferencial, lo que sugiere que la ausencia de estrategias tempranas puede perpetuar la brecha lectora.

En síntesis, el análisis del primer objetivo muestra que los estudiantes presentan un dominio lector por debajo de lo esperado, lo que confirma la persistencia de dificultades tanto en comprensión como en fluidez. Este escenario destaca la necesidad de fortalecer las prácticas de enseñanza y generar apoyos específicos que contribuyan a mejorar el desempeño lector en esta etapa escolar.

Objetivo 2: Determinar el grado de correlación entre ambas variables utilizando los subtest correspondientes de la batería psicopedagógica Evalúa 08 – versión 3.0.

El segundo objetivo se centró en determinar el grado de correlación entre la comprensión lectora y la velocidad lectora, utilizando los resultados obtenidos en los subtest del instrumento Evalúa 08 – versión 3.0. El análisis estadístico arrojó una correlación positiva, aunque débil y no significativa, lo que indicó que un aumento en la velocidad lectora no implicó necesariamente un mejor nivel de comprensión.

Este resultado coincidió con lo planteado por Barreyro (2020) y Kim (2023), quienes sostuvieron que la comprensión lectora depende en mayor medida de procesos cognitivos superiores, como la inferencia, la integración semántica y el monitoreo de la comprensión, más que de la rapidez con que se leen las palabras. En otras palabras, una lectura veloz sin adecuada comprensión semántica carece de significado académico.

Por otro lado, autores como Ehri (2005) y Logan (1997) argumentaron que la automatización en la decodificación –producto de una lectura fluida– libera recursos cognitivos para comprender mejor el texto. Desde esta perspectiva, la velocidad podría actuar como un facilitador indirecto de la comprensión. Sin embargo, el presente estudio no logró evidenciar una correlación fuerte, lo cual se explica por la influencia de otros factores intervinientes, como el vocabulario, la motivación o las funciones ejecutivas, tal como señalaron Nouwens et al. (2021) y Cantos Pacheco et al. (2023).

En contraposición, van Broekhoven et al. (2024) destacaron que en el aula se requiere un equilibrio entre la eficiencia lectora y la profundidad de comprensión. Por tanto, una velocidad excesiva podría incluso dificultar la reflexión crítica sobre el texto, lo que se alinea con la debilidad correlacional encontrada.

Los resultados del segundo objetivo revelaron que, aunque la VL y la comprensión presentan una relación positiva, es débil y no significativa. Esto refuerza la idea de que comprender un texto depende de los procesos cognitivos complejos y no sólo de la rapidez al leer. Si bien la fluidez puede apoyar la comprensión al liberar los recursos cognitivos, el impacto no es determinante por sí solo. Así, la evidencia sugiere la necesidad de promover un equilibrio entre eficiencia lectora y profundidad comprensiva, reconociendo cuáles son los factores como el vocabulario, la motivación y las habilidades cognitivas inciden de manera relevante en el desempeño lector.

Objetivo 3: Interpretar los resultados obtenidos para establecer si la velocidad lectora influye significativamente en la comprensión lectora.

El tercer objetivo buscó interpretar si la velocidad lectora influía significativamente en la comprensión lectora. Los resultados demostraron que, aunque existió una leve tendencia positiva, la influencia no fue estadísticamente significativa. Esto confirmó que la comprensión de textos no depende únicamente de la rapidez con que se lee, sino de la capacidad del lector para elaborar inferencias, activar conocimientos previos y monitorear su comprensión durante la lectura.

Autores como Oakhill (2020) y Silva y Cain (2015) afirmaron que comprender implica construir representaciones mentales coherentes del texto, lo cual requiere procesos de orden superior que van más allá de la decodificación. Desde esta perspectiva, la velocidad lectora puede ser una condición necesaria para la fluidez, pero no suficiente para asegurar la comprensión profunda.

En contraste, estudios como los de Álvarez et al. (2022) y Ferrada y Outón (2017) señalaron que la fluidez lectora tiene una relación directa con la comprensión, en tanto permite liberar recursos cognitivos para el análisis del contenido. No obstante, la evidencia obtenida en esta investigación reveló que en contextos reales de aula esta relación es más compleja de lo que predicen los modelos teóricos. Factores como la práctica lectora, el interés por los textos y la mediación docente parecen modular la manera en que la velocidad impacta la comprensión.

En concordancia con Bizama et al. (2019) y Gahuancela y Merchán (2023), se consideró que la lectura requiere tanto precisión como disfrute. De poco sirve leer rápidamente si no se comprende ni se reflexiona sobre lo leído. Por ello, más que promover la rapidez, el foco educativo debiese situarse en enseñar estrategias de lectura significativa.

En síntesis, los resultados obtenidos reflejaron una realidad coherente con los antecedentes teóricos revisados: la lectura se manifestó como un proceso complejo,

influido por factores contextuales, pedagógicos y personales. Si bien los niveles observados evidenciaron ciertas debilidades, estos no deben entenderse como carencias, sino como oportunidades para fortalecer la enseñanza de la lectura a través de estrategias sistemáticas que promuevan tanto la fluidez como la comprensión. La débil correlación entre ambas variables no implicó ausencia de relación, sino que confirmó el carácter multifactorial de la comprensión lectora, en la cual la velocidad cumple un rol de apoyo, pero no determinante.

En consecuencia, se reconoció que la velocidad lectora puede facilitar el proceso comprensivo, aunque la comprensión depende, principalmente, de habilidades cognitivas, lingüísticas y motivacionales. Este hallazgo reafirmó la importancia de diseñar prácticas pedagógicas equilibradas que desarrollen simultáneamente la precisión, la fluidez y la comprensión, favoreciendo la formación de lectores autónomos, reflexivos y críticos.

6.2. PRINCIPALES CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en estudiantes de octavo año básico de establecimientos educacionales pertenecientes a las comunas de Lebu y Santa Juana. A partir del análisis de los datos obtenidos mediante la batería psicopedagógica Evalúa 08 - versión 3.0, se determinó que existe una correlación débil y estadísticamente no significativa entre ambas variables. Este resultado indica que, si bien una mayor velocidad lectora podría asociarse con mejores niveles de comprensión, dicha relación no es lo suficientemente fuerte como para afirmar una dependencia directa entre ambos procesos.

Esta evidencia empírica permite sostener que la comprensión lectora es un proceso complejo que no depende exclusivamente de la fluidez o rapidez con que se lee, sino que está mediada por otros factores cognitivos y lingüísticos, tales como la capacidad inferencial, el conocimiento previo, la memoria de trabajo y el vocabulario. De este modo, se refuerza la idea de que comprender un texto implica mucho más que reconocer palabras o leer con rapidez: requiere construir significado, establecer relaciones entre ideas y elaborar inferencias que integren la información explícita e implícita del texto.

Los resultados mostraron además que la mayoría de los estudiantes participantes presentan niveles bajos de desempeño tanto en velocidad como en comprensión lectora, lo que coincide con los informes nacionales e internacionales que evidencian un descenso en las habilidades lectoras en los últimos años. Estos bajos desempeños pueden estar asociados a factores externos al estudio, como el contexto sociocultural, los efectos postpandemia en el aprendizaje y las diferencias en los entornos escolares de ambas comunas.

En síntesis, los hallazgos obtenidos permiten confirmar parcialmente la hipótesis planteada: si bien existe una tendencia positiva entre ambas variables, la velocidad lectora no constituye un factor determinante en la comprensión lectora. Por tanto, es posible concluir que la comprensión de textos depende de un entramado de procesos cognitivos y lingüísticos que van más allá del ritmo lector. Este resultado aporta información relevante al campo de la psicopedagogía y de la educación diferencial, ya que ayuda a comprender con mayor precisión cómo interactúan estas variables en el proceso lector de los estudiantes de educación básica.

Esta investigación de diseño descriptivo-correlacional presenta ciertas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra compuesta por 30 estudiantes restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a toda la población escolar. Además, la selección por conveniencia de los establecimientos podría influir en la homogeneidad de los datos, dado que las características de las escuelas y de los contextos socioculturales pueden variar significativamente.

Tampoco se consideraron variables intervinientes como la motivación lectora, la exposición al lenguaje escrito, el nivel de vocabulario o las funciones ejecutivas, las cuales podrían incidir de manera significativa en el rendimiento lector y explicar parte de la variabilidad observada. Asimismo, el uso de un instrumento estandarizado, aunque confiable y válido, no permite captar todas las particularidades contextuales o emocionales que podrían influir en la lectura. A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta información relevante para comprender la relación entre velocidad y comprensión lectora en un grupo de estudiantes de educación básica, constituyendo una base empírica útil para futuras investigaciones en el ámbito educativo.

A partir de los resultados obtenidos, se proyecta la necesidad de profundizar en la investigación sobre los factores que influyen en la comprensión lectora, incorporando variables como el vocabulario, las funciones ejecutivas, la motivación lectora y el contexto sociocultural. Estos elementos podrían explicar las diferencias observadas entre estudiantes con similar velocidad lectora pero distinto nivel de comprensión, ampliando la comprensión del fenómeno lector desde una mirada integral.

Asimismo, sería pertinente futuras investigaciones de tipo aplicado o experimental consideren el diseño y evaluación de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer tanto la comprensión como la fluidez lectora, especialmente en contextos con bajos indicadores de desempeño. Dichas estrategias podrían permitir observar si intervenciones específicas logran modificar la relación entre ambas variables, contribuyendo a una mejora real del rendimiento lector de los estudiantes.

También sugiere realizar estudios longitudinales que analicen la evolución de estas habilidades a lo largo del tiempo, para determinar si el aumento en la velocidad lectora genera mejoras sostenidas en la comprensión o si, por el contrario, ambos procesos se desarrollan de forma independiente.

Finalmente, esta investigación se proyecta como un aporte inicial para futuras líneas de estudio en el ámbito psicopedagógico, al ofrecer una base empírica sobre la relación entre la velocidad y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Los hallazgos obtenidos pueden orientar nuevas investigaciones y servir como un punto de partida para el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan una lectura más eficiente, reflexiva y significativa.

Cochran- Smith & Lytle plantean que “la idea de emplear los resultados de las investigaciones en las aulas de clase está ligada a programas de desarrollo profesional y estrategias de profesionalización docente, el mejoramiento escolar y curricular procurando cambios estructurados y organizados” (2009: 4).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez et al. (2022). Estrategias para desarrollar la fluidez lectora en estudiantes de educación básica, en el período 2017-2022. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), p. 2383-2400.

Álvarez, M., Cuetos, F., Cueva, E., & Suárez, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75–83. doi: 10.7334/psicothema2019.196

Arias, J., Cáceres, M., & Covinos, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 237.

Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1a Ed.)

Avello, R., Companioni, B., Rodríguez, M., Rodríguez, P., & Sosa, D. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *Medisur- Scielo*, 17(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2019000100010

Ávila, G., Becerril, A., Camacho, N., Leo, G., & Vega, A. (2014). PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN. ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO. <https://core.ac.uk/reader/236413540> , 10.

Briones Moreno, V., Cortez Carriel, L. y Sánchez Andrade, V. (2023). Actividades para fomentar la fluidez lectora de los estudiantes de la Educación General Básica. *Maestro y Sociedad*, 20(4), 1059-1069. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

Caridad, G., Guerra, S., Martínez, R., & Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares Inclusive education: challenges and opportunities for school institutions. *JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*, 8(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>

Catalán, P., Montecinos, D., Peña, K., Ponce, A., Torres, D., & Villagra, C. (2021). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica. *Scielo*, 20(Revista de estudios y experiencias en educación), 43. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043pena24>

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, vol. 28 (7), 15-25.

Cortázar, A., & Manosalva, A. (2023). *Effects of Early Childhood Education on Academic Performance and Social-Emotional Development During Adolescence*. Springer Nature Link. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-31709-5_6

Cuadrado, J., Mendoza, N., Santillán, H., & Villegas, S. (2024). El impacto de la lectura comprensiva en el desempeño académico de estudiantes de educación básica.: The impact of reading comprehension on academic performance of basic education students. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5 (2). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.325>

Cueva, J., Encarnación, M., & Sánchez, V. (2025). Estrategia didáctica para desarrollar la fluidez lectora en estudiantes de segundo año de educación básica. *Sinergia académica*, 8.

Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>

Ferrada, N., & Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: Una revisión. ResearchGate (92), p. 47-59. <https://doi.org/file:///C:/Users/monit/Downloads/Articulo2017FerradayOuton.pdf>

Figueroa, S., Gallego, J., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística- Scielo*, 40. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>

Flores, R., Gonzales, C., Gonzalez, M., & Solis, B. (2025). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista tribunal- Scielo*, 5(12). <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.198>

de Chile, G. (2024). *Fichas comunales de salud*. <https://www.seremidesaludbiobio.cl/wp-content/uploads/2025/04/13-LEBU.pdf>

de Chile, G. (2024b). *Fichas comunales de salud*. <https://www.seremidesaludbiobio.cl/wp-content/uploads/2025/02/09-SANTA-JUANA.pdf>

González, J., Medina, J., & Núñez, K. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Educare*, 23(Universidad Nacional. CIDE), 28–49.<https://doi.org/10.15359/ree.23-2.2>

González, A. M., Valdés, A. C. (2023). Effects of Early Childhood Education on Academic Performance and Social-Emotional Development During Adolescence and Learning: Bridging the Gap Between Neurosciences, Cultural and Cognitive Psychology, 101-127. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-31709-56>

Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183–202.

León, E., May, M., & Chi, J. (2020). Comprensión lectora y medición de fluidez en universitarios de origen maya. *CPU-e Revista de Investigación Educativa-Scielo*, 28. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2603>

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. En B. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (vol. 51, pp. 297-384). Burlington: Academic Press.

Moore, P. B. (noviembre de 2024). *Análisis de los resultados del SIMCE 2023*. acción Educar. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2024/11/Minuta-Simce.pdf>

Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)- Scielo*, 41(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

Núñez, K., Medina, J. y González, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194160170002/html/>

Pantoja (coord.). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación (pp. 73-98). Madrid: EOS. (, cap 3 descriptivo, correlacional y transversal) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=918961>

Pérez Ferra, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Pantoja (coord.). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación (pp. 73-98). Madrid: EOS.

Pinto, N. & Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>

Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Dialnet*, 6 (3), p. 2232-2245. <https://doi.org/file:///C:/Users/monit/Downloads/Dialnet-LecturaYCompensionLectoraEnNinosDePrimaria-7926957.pdf>

Rogers, P., Rojas, R., San Martín, C., & Troncoso, C. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva- Scielo*, 14(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>

Ruiz, C. (2022). Fluidez y comprensión de la lectura. Una visión generada a partir de experiencias con estudiantes de primaria. *RGP* (43), p. 77-93. <https://doi.org/https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/953/876>

Sánchez, A. (2009). Introducción a la ética y a la crítica de la moral. Vadel Editores.

Torres, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 34.

Van Broekhoven, K., van Uum, M. S. J., Meijer, P., Kroesbergen, E. H., & Huck, J. (2024). Creativity in higher education: Teaching activities during student groups’ Idea evaluation process. *Creative Education*, 15(05), 777-814. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.155048>

SOBRE A ORGANIZADORA

MAITE OTONDO BRICEÑO

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud docente 74, 85, 105

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

C

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

D

Desarrollo de las habilidades 1, 35, 40

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

E

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

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

Estrategias educativas 1, 2, 29

Estudiante atípico 74

I

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

Integración escolar 74

L

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

P

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

T

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



EDITORA
ARTEMIS
2026