



MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

TRAMAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS:

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO HUMANO



EDITORIA
ARTEMIS
2026

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

TRAMAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS:

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO HUMANO



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026



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

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

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

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

Conselho Editorial

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



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
 Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
 Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
 Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
 Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
 Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
 Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
 Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
 Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
 Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
 Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
 Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
 Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
 Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
 Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
 Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
 Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
 Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
 Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
 Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
 Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
 Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
 Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-12-3

DOI 10.37572/EdArt_170726123

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

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

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

Catalina Avello Muñoz

Lidia Candia Neira

Josefa Heredia Barría

Yarisa Sáez Astorga

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261231

CAPÍTULO 2..... 23

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

Victoria Anaís Galdames Retamal

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261232

CAPÍTULO 3..... 59

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO EN PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA

Isidora Montserrat Acosta Venegas

Constanza Anaís Meriño Leiton

María José Montecinos Martínez

Ana Belén Rocío Vargas Rivera

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261233

SOBRE A ORGANIZADORA 94

ÍNDICE REMISSIVO 95

CAPÍTULO 1

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

Data de submissão: 29/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Catalina Avello Muñoz

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

Lidia Candia Neira

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

Josefa Heredia Barría

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

Yarisa Sáez Astorga

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

Maite Otondo Briceño

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

Martínez (2024) menciona:

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

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

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

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

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

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

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

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Pregunta general

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

Preguntas específicas

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

2.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.4.1. Objetivo general

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

2.4.2. Objetivos Específicos

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

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

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

2.4.3. Hipótesis

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

3. MARCO TEÓRICO

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

3.1. EL DESARROLLO DE LA ADOLESCENCIA

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

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

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

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

3.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

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

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

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

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

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

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

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

3.3. BRECHAS DE GÉNERO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

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

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

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

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

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

3.4. NIVEL LECTOR INFERENCIAL Y LITERAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

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

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

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

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

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

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

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

3.5. EL USO DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

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

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

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

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

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

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

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

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

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

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

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

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

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

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Descripción del instrumento.

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

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

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

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

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

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

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

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

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

Primera fase

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

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

Segunda fase

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

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

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

5. RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 5. Desempeño en comprensión lectora por género.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

7. CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 2

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

Data de submissão: 29/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Victoria Anaís Galdames Retamal

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

Maite Otondo Briceño

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

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

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

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

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

General:

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

Específicos:

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

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general:

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

2.4.2. Objetivos específicos:

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

2.5. HIPÓTESIS

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

3. MARCO TEÓRICO

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

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

3.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1.1. Comprensión lectora como proceso multidimensional

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

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

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

3.1.2. Importancia educativa de la comprensión lectora

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

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

3.1.3. Modelos teóricos de la comprensión lectora

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

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

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

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

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

3.1.5. Estrategias para mejorar la comprensión lectora

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

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

3.1.6. Habilidades asociadas a una comprensión lectora adecuada

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

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

3.1.7. Importancia de la práctica constante y la lectura crítica

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

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

3.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO PROCESO COMPLEJO

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

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

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

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

3.3. EL VOCABULARIO COMO PREDICTOR DE LA COMPRENSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

3.4. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA LECTURA

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

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

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

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

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

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

3.5. LA INFERENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

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

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

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

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

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

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

3.6. ENFOQUES INTERNACIONALES Y CONTEXTO CHILENO

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

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

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

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

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

4. MARCO METODOLÓGICO

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

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

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

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

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

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

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

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

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

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

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

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

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

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

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

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

4.4.1. Población

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

4.4.2. Muestra

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

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

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

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

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

5. RESULTADOS

5.1. DISTRIBUCIÓN POR SEXO

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

En la variable sexo se utilizaron los siguientes códigos:

1=Mujeres 2=Hombres

Tabla 1. Distribución por sexo.

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

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

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

5.2. TEST PENSAMIENTO CRÍTICO

5.2.1. Subdimensión Reconocimiento de asunciones

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

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

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

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

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

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

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

5.2.2. Subdimensión las interpretaciones

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

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

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

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

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

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

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

5.2.3. Subdimensión Evaluación de argumentos

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

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

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

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

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

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

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

5.3. EVALÚA 8

5.3.1. Subdimensión Comprensión lectora (Vocabulario)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3.2. Subdimensión Razonamiento Deductivo

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

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

Tabla 6. tarea 1 razonamiento deductivo.

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4. CUESTIONARIO

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

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

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

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

Tabla 7. Cuestionario

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 8. correlación de variables.

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

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

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

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

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

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

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

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

5.6. ANÁLISIS DE HIPÓTESIS

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

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

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

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

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

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

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. PROYECCIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 3

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO EN PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA

Data de submissão: 29/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Isidora Montserrat Acosta Venegas

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

Constanza Anaís Meriño Leiton

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

María José Montecinos Martínez

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

Ana Belén Rocío Vargas Rivera

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

Maite Otondo Briceño

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

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

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

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

SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND PERFORMANCE ON READING PROFICIENCY TESTS

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

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

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

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

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

Villagra Arteaga (2023) señala que:

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

Según Alemany Panadero (2019):

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

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

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

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

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

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.3.1. Pregunta general

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

2.3.2. Preguntas específicas

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

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general

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

2.4.2. Objetivos específicos

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

2.5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS:

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

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

3. MARCO TEÓRICO

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

3.1. COMPETENCIA LECTORA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1. Lectura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2. Comprensión lectora

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

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

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

3.1.2.1. Niveles de comprensión lectora

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

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

3.1.2.2. Comprensión literal

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

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

3.1.2.3. Comprensión inferencial

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

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

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

3.1.2.4. Comprensión crítica

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

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

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

3.2. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

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

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

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

3.2.1. Manifestación de las DEA

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

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

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

3.2.2. Prevalencia y comorbilidad

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

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

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

3.2.3. Factores de riesgo

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

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

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

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

3.2.4. Impacto académico, emocional y social

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

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

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

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

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

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

3.3. PRUEBA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

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

3.3.1. Su aplicación en la actualidad

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

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

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

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

3.3.2. ¿Qué evalúa la PAES?

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

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

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

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

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

3.3.3. Inclusión en proceso PAES

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

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

Tales como:

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

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

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

4. MARCO METODOLÓGICO

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

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

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

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

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

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

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

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

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

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

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

4.3.1. Tabla de operacionalización de variables del cuestionario.

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

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

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

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

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

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

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

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

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

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

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

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS

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

5.1.1. Distribución por sexo

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

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

Nota:1= Mujer y 2= Hombres.

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

5.1.2. Distribución por curso

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

Tabla 3. Distribución de la muestra según curso.

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

Nota: 1= 3º A, 2= 3º B.

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

5.1.3. Distribución por diagnóstico

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

Tabla 4. Distribución de la muestra según diagnóstico.

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

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

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

5.1.4. Distribución de resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

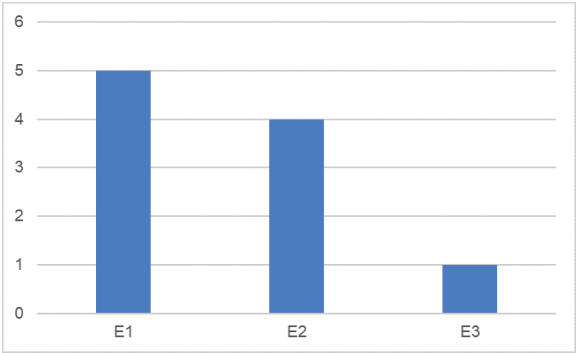
5.2. RESULTADOS DE CUESTIONARIO HABILIDADES DE COMPETENCIA LECTORA

Dificultades en habilidades de competencia lectora de estudiantes con DEA

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

5.2.1. Resultados de localización de la información

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

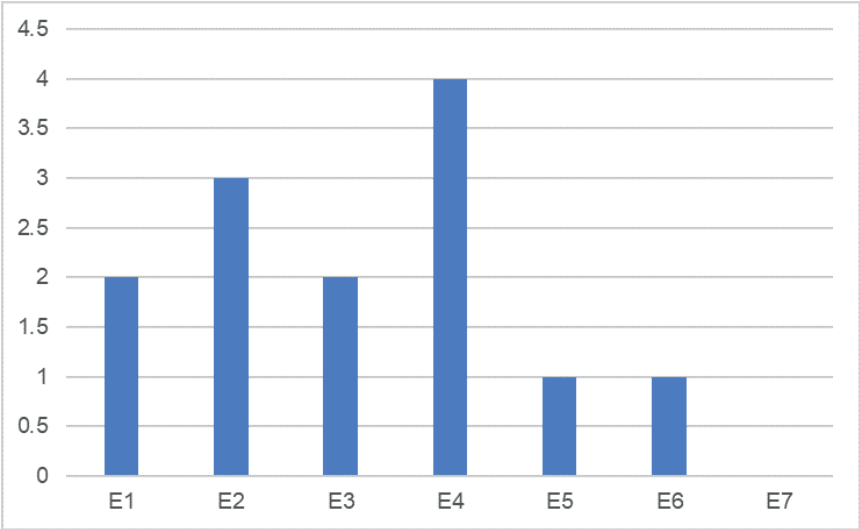


Nota: E1= Extraer información explícita de un texto, E2= Identificar información explícita cuando está expresada con sinónimos o paráfrasis y E3= Ninguna de las anteriores me resulta difícil.

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

5.2.2. Resultados de interpretación de información

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

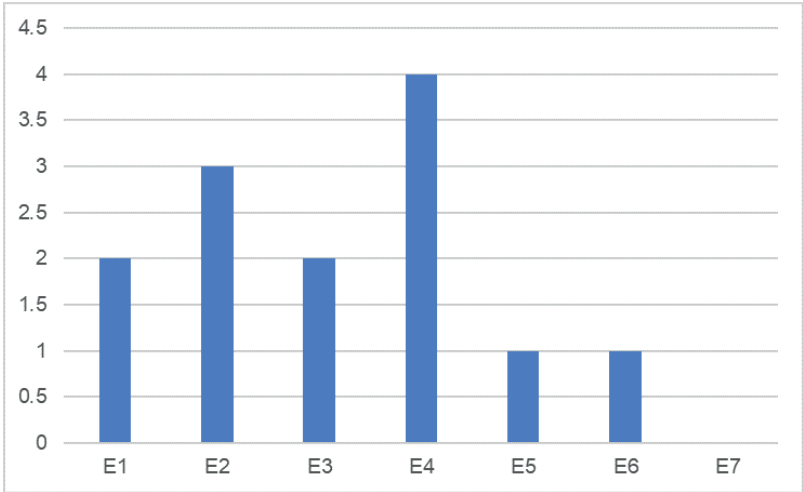


Nota: E1= Establecer relaciones, E2= Elaborar inferencias sobre el significado global o local del texto. E3= Determinar el significado de una parte, párrafo o sección del texto, E4= Sintetizar las ideas centrales de una sección, E5= Identificar la jerarquía de las ideas de un texto, E6= Reconocer la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

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

5.2.3. Resultados de reflexión de textos

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



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

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

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

6.1. DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2. CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SOBRE A ORGANIZADORA

MAITE OTONDO BRICEÑO

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

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

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

C

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

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

D

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

E

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

Enseñanza secundaria 59

G

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

I

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

L

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

N

Nivel lector 1, 7, 10

P

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

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

R

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

V

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



EDITORA
ARTEMIS
2026