

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORA
ARTEMIS
2026

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORA
ARTEMIS

2026



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

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

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

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

Conselho Editorial

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía

ISBN 978-65-82858-13-0

DOI 10.37572/EdArt_170726130

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

CDD 370.15

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

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

Rayen Antu Contreras Burdiles

Catalina Monsálvez Vidal

María José Riffo Pereira

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261301

CAPÍTULO 2.....32

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

Rayén Arantza Ojeda Vega

Corina Alejandra Painén Rivera

Valentina Ignacia Peña Torres

Fernanda Dayana Pérez Arias

Ana Belén Vejar Aravena

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261302

CAPÍTULO 3.....74

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

Fernanda Polett Daroch Álvarez

Kathalina Belén Henríquez Hermosilla

Krishna Monsserrat Sepúlveda Fritz

Susana Ester Silva Garrido

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261303

SOBRE A ORGANIZADORA..... 116

ÍNDICE REMISSIVO117

CAPÍTULO 1

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

Data de submissão: 30/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Rayen Antu Contreras Burdiles

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

Catalina Monsálvez Vidal

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

María José Rizzo Pereira

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

Maite Otondo Briceño

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

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

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

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

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general:

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

2.4.2. Objetivos específicos:

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

2.5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS

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

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

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

3. MARCO TEÓRICO

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

3.1. PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

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

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

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

3.1.1. Definición y relevancia de la lectura

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2. Conceptualización de la comprensión lectora

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

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

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

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

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

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

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

3.1.4. Niveles de comprensión lectora

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

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

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

3.1.5. Rol de la fluidez lectora en la comprensión

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

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

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

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

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

3.1.6. Relación entre vocabulario y comprensión lectora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

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

4.2. TIPOS DE ESTUDIO Y DISEÑO

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

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

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

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

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

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

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

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

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

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

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

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

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

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

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

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

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

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

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

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

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

5. RESULTADOS

5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA

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

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

5.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

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

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

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

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

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

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

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

5.3. ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE VELOCIDAD LECTORA Y COMPRENSIÓN LECTORA

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

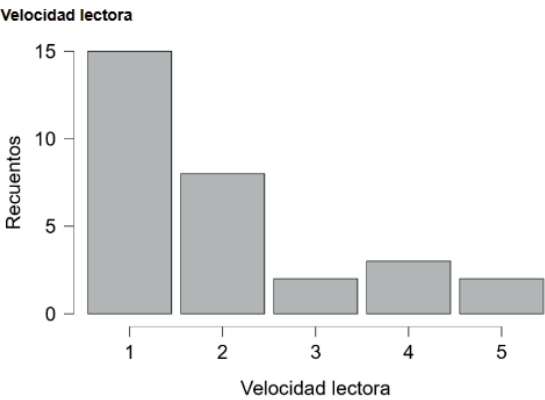
Para el procedimiento se empleó el software estadístico JASP (versión 0.19.3), considerando como variables los resultados obtenidos en el subtest de velocidad lectora y las puntuaciones directas del subtest de comprensión lectora, ambos pertenecientes al instrumento estandarizado Evalúa 8, versión 3.0.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

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

Figura 1.

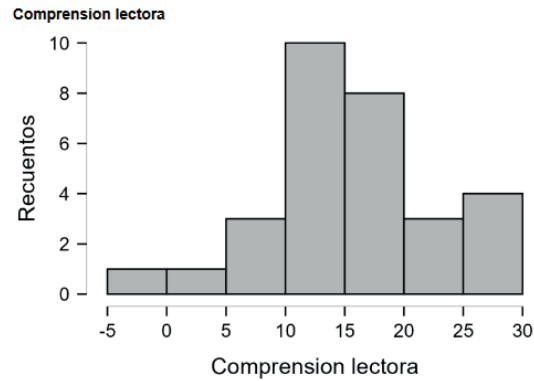
Estadísticos Descriptivos

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



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

Figura 2.



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

Figura 3.

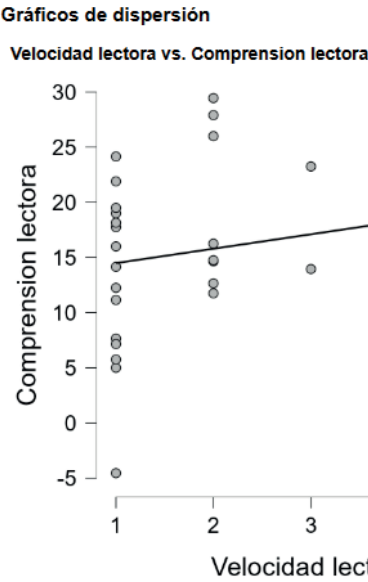
Resultados

Correlación

De Spearman Correlaciones

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

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



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

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

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

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

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2. PRINCIPALES CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 2

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

Data de submissão: 30/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Rayén Arantza Ojeda Vega

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Corina Alejandra Painén Rivera

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Valentina Ignacia Peña Torres

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Fernanda Dayana Pérez Arias

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Ana Belén Vejar Aravena

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Maite Otondo Briceño

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

RESUMEN: El presente proyecto aborda la problemática relacionada con los distintos

tipos de estrategias utilizadas por las docentes para la estimulación del impacto lector en los primeros niveles educativos. El objetivo principal fue identificar el uso y la percepción de la efectividad de las técnicas de lectura inicial empleadas por docentes de la Región del Biobío. Por ello, se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario a 33 docentes de educación parvularia y educación diferencial. Los resultados evidenciaron un uso frecuente de estrategias centradas en la conciencia fonológica, destacando la identificación de sonidos iniciales, el trabajo de rimas y segmentación silábica, consideradas por las participantes como técnicas efectivas para favorecer el proceso lector inicial.

PALABRAS CLAVE: alfabetización; docencia; infancia; lectura; técnicas.

INITIAL READING TECHNIQUES IN PRE-BASIC EDUCATION, IN THE BIOBÍO REGION

ABSTRACT: This project addresses issues related to the different types of strategies used by teachers to stimulate reading skills in early education. The main objective was to identify the use and perceived effectiveness of early reading techniques employed by teachers in the Biobio Region. To this end, a quantitative study was conducted by administering a questionnaire to 33 preschool and special education teachers. The results showed frequent use of strategies focused

on phonological awareness, highlighting the identification of initial sounds, rhyming, and syllabic segmentation, which the participants considered effective techniques for promoting the initial reading process.

KEYWORDS: literacy; teaching; childhood; reading; techniques.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la lectura inicial constituye un eje fundamental en la formación de los estudiantes, dado que permite acceder al conocimiento, fortalecer el lenguaje oral y construir la comprensión del mundo que los rodea. Desde edades tempranas, las experiencias lectoras configuran las bases cognitivas, lingüísticas y socioemocionales necesarias para el aprendizaje escolar posterior. En esta línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2023), que es una agencia sin fines de lucro, dirigida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) destaca que la lectura temprana favorece la creatividad, la imaginación y la comunicación, aspectos esenciales para el desarrollo integral. Asimismo, Hernández (2021) señala que los planes lectores implementados en contextos educativos potencian habilidades lingüísticas clave, estimulan la memoria, fortalecen la competencia comunicativa y consolidar hábitos lectores significativos.

La literatura especializada resalta el valor formativo y estético de los textos literarios en la infancia, los cuales movilizan emociones y estimulan la creatividad, favoreciendo la construcción de lectores críticos y autónomos (Macarrone, 2022). El rol docente adquiere particular relevancia en este proceso, ya que, tal como expone López-Delgado (2025), la experiencia lectora del profesor influye directamente en la capacidad de motivar, acompañar y promover la comprensión lectora en sus estudiantes. Esta perspectiva coincide con los planteamientos del modelo de alfabetización emergente, el cual sostiene que el aprendizaje lector comienza antes de la instrucción formal y se nutre de la mediación docente, la interacción significativa con el lenguaje oral y la exposición a un entorno letrado (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991).

En este contexto, estudios recientes han evidenciado la importancia de habilidades prelectoras como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras, el desarrollo del vocabulario y la comprensión apoyada en imágenes como predictores del desempeño lector posterior (Anthony & Francis, 2005; Ehri, 2020; Hudson & Piasta, 2022; Larsen et al., 2022). Desde una perspectiva sociocognitiva, el Modelo Interactivo de la Lectura (Ruddell & Unrau, 2004) complementa esta visión al concebir la lectura como un proceso dinámico en el que interactúan el lector, el texto, el contexto y la mediación docente, integrando dimensiones cognitivas, lingüísticas, afectivas y culturales. La comprensión lectora, por tanto, emerge de la interacción continua entre

estos elementos, lo que refuerza la relevancia de analizar las prácticas pedagógicas implementadas en educación prebásica.

A nivel nacional, la problemática asociada al desarrollo lector inicial se refleja en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE, 2024), donde la Región del Biobío presenta promedios por debajo del nivel adecuado y una alta proporción de estudiantes en niveles insuficientes, evidenciando brechas tempranas en comprensión lectora, según los datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024). Estos hallazgos se complementan con los resultados del estudio de la Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta (PIAAC, 2023) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024), que revelan bajos niveles de alfabetización funcional en la población adulta chilena y una persistente dificultad para aplicar la lectura en contextos cotidianos. Dichos antecedentes permiten reconocer que las dificultades lectoras que se observan en etapas posteriores tienen su origen en los primeros niveles educativos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en educación inicial.

De manera específica en la Región del Biobío, diversas investigaciones han identificado falencias en el desarrollo de habilidades lectoras emergentes, dificultades en la decodificación, escaso dominio de la conciencia fonológica y limitada comprensión lectora visual, aspectos que afectan la progresión hacia niveles más complejos del proceso lector (Al-Barakat & Al-Ali, 2024; Azucena et al., 2023; Johari & Yunus, 2021). Asimismo, estudios basados en enfoques multimodales muestran que el uso de imágenes, narraciones visuales y secuencias ilustradas favorece la comprensión narrativa, el desarrollo del vocabulario y la capacidad inferencial en preescolares (Chlapana & Koniou, 2025; Finders et al., 2023; Wu & Amzah, 2023). Estas evidencias refuerzan la pertinencia de analizar cómo se están aplicando dichas estrategias en las aulas locales.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de examinar las técnicas de lectura inicial utilizadas por docentes de educación pre-básica en distintos establecimientos de la Región del Biobío, con el propósito de identificar su frecuencia de uso, valorar su efectividad percibida y comprender de qué manera estas prácticas contribuyen al desarrollo de la conciencia fonológica, la conciencia alfabética, la comprensión lectora visual, el lenguaje oral y la asociación fonema-grafema. Este estudio busca aportar una mirada crítica y actualizada sobre las prácticas lectoras que se implementan en la primera infancia, con el fin de fortalecer el trabajo pedagógico y promover estrategias de enseñanza más integrales, contextualizadas y fundamentadas en evidencia.

El presente trabajo se organiza en cinco capítulos: el planteamiento del problema, el marco teórico que sustenta los conceptos clave del estudio, la metodología empleada,

los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas del análisis, junto con limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema, el cual aborda la importancia del desarrollo de la lectura en la primera infancia como base del aprendizaje y la comprensión. Desde la perspectiva de la alfabetización emergente, se entiende que el proceso lector comienza antes de la educación formal, a través de experiencias significativas con el lenguaje oral y escrito (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991). En este contexto, la mediación del adulto y la exposición a un entorno letrado favorecen habilidades como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la comprensión oral (Hudson & Piasta, 2022; Larsen et al., 2022).

A nivel nacional, los resultados de evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta (PIAAC, 2023) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024) evidencian bajos niveles de comprensión lectora, reflejando la necesidad de fortalecer las estrategias docentes en la enseñanza inicial. En la Región del Biobío, esta problemática se manifiesta en las primeras etapas educativas, donde persisten dificultades en el desarrollo lector y en la aplicación de técnicas pedagógicas adecuadas. Por ello, este estudio busca analizar las técnicas de lectura inicial empleadas por docentes de educación prebásica y su relación con el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes.

El objetivo general de la investigación es determinar la frecuencia de uso y la percepción de efectividad de las técnicas de lectura inicial utilizadas por las docentes de educación prebásica de la Región del Biobío. Asimismo, se propone identificar las estrategias más aplicadas, su frecuencia y la valoración que los educadores otorgan a su impacto pedagógico.

En coherencia con lo anterior, se plantea la hipótesis de que existe una relación significativa entre las técnicas de lectura inicial aplicadas por las docentes y el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes. Este estudio posee relevancia teórica al aportar evidencia empírica sobre la alfabetización temprana, relevancia metodológica al generar datos contextualizados sobre la práctica docente, y relevancia práctica al ofrecer orientaciones que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza de la lectura en la educación inicial.

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El desarrollo de habilidades lectoras durante la infancia constituye un pilar fundamental para el progreso académico y personal de los estudiantes. En la educación prebásica, la consolidación de estas habilidades depende en gran medida de las prácticas pedagógicas implementadas por las docentes y de la calidad de las experiencias tempranas con el lenguaje oral y escrito. Desde la perspectiva de la alfabetización emergente, se reconoce que el proceso lector comienza antes de la instrucción formal y se construye a partir de interacciones significativas, mediación docente y exposición a contextos letrados que favorecen la comprensión y la producción lingüística (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991).

Diversas investigaciones han demostrado que las habilidades prelectoras, como la conciencia fonológica, la conciencia alfabética, el desarrollo del vocabulario, la comprensión apoyada en imágenes y la asociación fonema-grafema, constituyen predictores sólidos del éxito lector posterior. Anthony & Francis (2005) y Ehri (2020) destacan que la conciencia fonológica desempeña un rol central en el acceso al principio alfabético, mientras que Wahyuni (2021) y Azucena et al. (2023) evidencian que estrategias lúdicas y sistemáticas basadas en la manipulación de sonidos, rimas y segmentación silábica favorecen la adquisición de destrezas metalingüísticas esenciales. De manera complementaria, el estudio de Bizama et al. (2013) confirma la eficacia de intervenciones tempranas en conciencia fonológica en contextos de vulnerabilidad social, reforzando la necesidad de prácticas pedagógicas intencionadas y sostenidas.

En relación con el conocimiento de letras y la conciencia alfabética, Johari y Yunus (2021) identifican estrategias como juegos fonéticos, lectura en voz alta y dramatización como prácticas efectivas para monitorear el progreso lector. A esto se suma lo planteado por Piasta & Hudson (2022), quienes subrayan la interdependencia entre conciencia fonológica y enseñanza fonema-grafema para la adquisición del principio alfabético. Asimismo, Larsen et al. (2022) destacan el valor predictivo del dominio del nombre y sonido de las letras, mientras que Seyll & Content (2022) evidencian que el análisis visual detallado, mediante el reconocimiento gráfico, trazado y discriminación visual, favorece la consolidación de representaciones gráficas estables que facilitan la decodificación.

La comprensión lectora visual emerge también como un componente clave para interpretar información y construir significado antes del acceso formal al texto escrito. Al-Barakat & Al-Ali (2024) sostienen que las actividades basadas en imágenes permiten desarrollar inferencias, coherencia narrativa y anticipación, procesos que constituyen precursores directos de la comprensión lectora convencional. Bajo enfoques multimodales,

Wu & Amzah (2023) y Chlapana & Koniou (2025) han demostrado que la mediación docente a través de lectura dialogada, narración guiada y análisis de ilustraciones incrementa la participación, la expresión oral y la capacidad narrativa de los estudiantes. A su vez, Finders et al. (2023) plantean que los entornos interactivos y colaborativos fortalecen la retención léxica, el vocabulario y la organización del discurso infantil.

El lenguaje oral y el vocabulario, por su parte, se consolidan como pilares transversales del desarrollo lector. Snow, et al. (1998) señalan que un vocabulario amplio facilita la comprensión semántica y la lectura fluida, mientras que Dickinson & Tabors (2001) destacan la importancia de experiencias comunicativas ricas, retroalimentación docente y preguntas abiertas para promover la adquisición de nuevas palabras. En el contexto chileno, Muñoz & Frez-Aróstica (2021) advierten una brecha entre las creencias familiares sobre alfabetización emergente y las prácticas reales de lectura en el hogar, lo que subraya la necesidad de fortalecer los espacios escolares como ambientes lingüísticos privilegiados.

La asociación fonema-grafema, finalmente, constituye un proceso instrumental para la decodificación. Ehri (2014) y McArthur et al. (2018) afirman que la enseñanza explícita y sistemática de correspondencias grafema-sonido es esencial para el reconocimiento eficiente de palabras. Grünke et al. (2024) demuestran que estrategias mnemotécnicas basadas en imágenes favorecen la adquisición de estas correspondencias, especialmente en estudiantes que presentan dificultades. Del mismo modo, Seyll & Content (2022) evidencian que la integración de habilidades visuales, motoras y auditivas refuerza la comprensión simbólica del código escrito.

A nivel social, diversos informes nacionales han alertado sobre la persistencia de dificultades lectoras desde etapas tempranas. Los resultados del SIMCE 2024 (MINEDUC, 2024) evidencian brechas significativas en la comprensión lectora de cuarto básico en la Región del Biobío, mientras que los análisis del CIAE (2025) reportan altos porcentajes de estudiantes que presentan dificultades de decodificación, comprensión y motivación por la lectura en los primeros niveles de escolaridad.

Esta problemática no solo se manifiesta en la niñez, sino que se extiende a la población adulta. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos, PIAAC (2023), desarrollados por la OCDE (2024), muestran que Chile obtuvo un promedio de 218 puntos en lectura, ubicándose en el último lugar entre los 31 países participantes. Según el informe, el 53% de los adultos se sitúa en el nivel 1 o inferior, lo que implica que sólo pueden comprender textos breves y explícitos, presentando dificultades para interpretar información implícita o analizar textos

complejos. En contraste, solo el 2% alcanza niveles altos (4 o 5). Asimismo, un 44% de la población adulta se encuentra en los niveles más bajos de competencia lectora, cifra que duplica el promedio de la OCDE (18%). Entre los periodos 2014–2015 y 2022–2023, no se evidencian mejoras significativas y, en generaciones mayores, incluso se observa un descenso en las competencias lectoras.

Estos resultados reflejan bajos niveles de alfabetización funcional, entendida como la capacidad de aplicar la lectura y otras habilidades cognitivas en contextos cotidianos, sociales o laborales. La evidencia confirma que, aunque gran parte de la población puede leer, no logra comprender ni utilizar la información en situaciones complejas. En consecuencia, estas tendencias revelan debilidades estructurales en el desarrollo lector desde las etapas iniciales de escolarización, lo que subraya la urgencia de revisar las prácticas pedagógicas implementadas en la educación prebásica para prevenir dificultades futuras.

2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A pesar de los esfuerzos dirigidos a fortalecer la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad, los resultados del SIMCE (MINEDUC, 2024) y los informes nacionales recientes evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes continúa presentando dificultades en la comprensión lectora. Estas brechas se manifiestan desde la educación inicial, lo que indica la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas implementadas en el nivel prebásico, particularmente en el desarrollo de habilidades lectoras emergentes.

Los estudios del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2025) de la Universidad de Chile, han identificado que gran parte de los estudiantes presenta dificultades de decodificación, comprensión y motivación lectora, mientras que los resultados del PIAAC (OCDE, 2024) reflejan bajos niveles de alfabetización funcional en la población adulta chilena, lo que evidencia falencias en la formación lectora desde etapas tempranas. Estas tendencias sugieren que la lectura no depende únicamente de habilidades técnicas, sino también de factores emocionales y motivacionales, así como de prácticas docentes que logren integrar de manera sistemática dimensiones esenciales como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la comprensión visual, el vocabulario y la asociación fonema–grafema.

En este contexto, se reconoce que el rol docente es decisivo para promover experiencias lectoras significativas que integren la comprensión, el lenguaje oral y la motivación hacia la lectura. Sin embargo, las prácticas pedagógicas aplicadas en

los establecimientos educativos varían significativamente y, en muchos casos, no se encuentran alineadas con la evidencia actual sobre alfabetización emergente ni con los requerimientos identificados en el desarrollo lector inicial. Esta situación hace necesario analizar de qué manera las estrategias utilizadas por las docentes de educación prebásica contribuyen, o no, al fortalecimiento de las habilidades lectoras emergentes.

A partir de esta problemática, surge la necesidad de comprender cómo las docentes de la Región del Biobío están implementando las técnicas de lectura inicial, qué estrategias priorizan, con qué frecuencia las utilizan y cómo perciben su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. Comprender estas prácticas permitirá identificar fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en la enseñanza de la lectura en la etapa prebásica.

2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.3.1. Objetivo general:

Determinar la frecuencia de uso y percepción de efectividad de las técnicas de lectura inicial por docentes de educación prebásica de la Región del Bío-Bío, considerando las dimensiones de conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y vocabulario y asociación fonema-grafema.

2.3.2. Objetivos específicos:

1. Identificar la frecuencia con que las docentes aplican técnicas de lectura inicial asociadas a la conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema.
2. Describir las estrategias específicas utilizadas por las docentes en cada una de las cinco dimensiones del desarrollo lector emergente.
3. Analizar la percepción de efectividad que las docentes otorgan a las técnicas de lectura inicial en relación con el desarrollo de habilidades lectoras emergentes en sus estudiantes.

2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Pregunta general:

¿De qué manera las docentes de educación prebásica de la Región del Biobío utilizan y perciben la efectividad de las técnicas de lectura inicial en las dimensiones de

conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema?

2.4.2. PREGUNTAS ESPECÍFICAS:

- 1) ¿Con qué frecuencia las docentes aplican técnicas de lectura inicial en cada una de las cinco dimensiones del desarrollo lector emergente: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y vocabulario y asociación fonema-grafema?
- 2) ¿Qué estrategias específicas utilizan las docentes en cada una de estas dimensiones durante la enseñanza de la lectura inicial?
- 3) ¿Cómo perciben las docentes la efectividad de las técnicas de lectura inicial que emplean para favorecer el desarrollo de habilidades lectoras emergentes en sus estudiantes

2.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

2.5.1. Hipótesis nula (H0):

No existe una relación significativa entre las técnicas de lectura inicial implementadas por las docentes y el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes e los estudiantes de educación prebásica de la Región del Biobío, considerando las dimensiones de conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y asociación fonema-grafema.

2.5.2. Hipótesis alternativa (H1):

Existe una relación significativa entre las técnicas de lecturas inicial implementadas por las docentes y el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes en los estudiantes de educación prebásica de la Región del Biobío, considerando las dimensiones de conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y asociación fonema-grafema.

2.6. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.6.1. Relevancia teórica:

El presente estudio posee una relevancia teórica fundamental al aportar evidencia reciente sobre los procesos de alfabetización emergente y su relación con el desarrollo

lector inicial. Whitehurst & Lonigan (1998) destacan que las habilidades prelecturas, especialmente la conciencia fonológica, el vocabulario y el conocimiento alfabético, constituyen predictores esenciales del éxito lector posterior. En esta línea, la literatura especializada ha demostrado que el fortalecimiento temprano de estas habilidades permite construir una base sólida para la decodificación y la comprensión, dimensiones centrales para una trayectoria lectora exitosa.

Del mismo modo, Piasta & Hudson (2022) enfatizan que la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y la relación fonema-grafema resulta crítica para adquirir el principio alfabético, lo que constituye una condición necesaria para el progreso lector convencional. En este sentido, investigaciones contextualizadas como la presente contribuyen a profundizar el conocimiento disponible, al identificar cómo estas habilidades se promueven efectivamente en las prácticas pedagógicas reales de docentes de educación prebásica en la Región del Biobío. De esta manera, el estudio enriquece el marco conceptual existente al ofrecer datos actualizados sobre la aplicación de estrategias de lectura inicial en entornos educativos contemporáneos.

2.6.2. Relevancia Metodológica:

Desde la perspectiva metodológica, este estudio adquiere pertinencia al sustentarse en lineamientos propios del enfoque cuantitativo descriptivo. Hernández et al. (2021) señalan que este tipo de diseño permite caracterizar fenómenos educativos mediante datos objetivos, comparables y sistemáticos, facilitando una comprensión rigurosa de las prácticas docentes en contextos reales. A su vez, Sánchez & Murillo (2021) respaldan el uso de cuestionarios estructurados en investigaciones pedagógicas, pues estos instrumentos aseguran mayor fiabilidad y validez en la recolección de información cuando se busca analizar percepciones, frecuencias de uso y estrategias aplicadas por docentes.

En consecuencia, la metodología seleccionada permite obtener datos consistentes sobre las dimensiones centrales del estudio, conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y vocabulario y asociación fonema-grafema, articulando así coherentemente el problema, los objetivos y las preguntas de investigación.

Relevancia práctica: En términos prácticos, los hallazgos de esta investigación poseen un alto potencial de impacto en la labor de educadoras de párvulos, docentes de educación diferencial y equipos técnicos pedagógicos. Los resultados permitirán orientar la selección, aplicación y diversificación de técnicas de lectura inicial, promoviendo prácticas más efectivas y ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes. Del mismo modo,

la información obtenida puede contribuir al diseño de planes de mejoramiento educativo, a la toma de decisiones institucionales y al fortalecimiento de estrategias de enseñanza basadas en evidencia dentro de jardines infantiles y escuelas de la Región del Biobío.

Por lo que, este estudio ofrece insumos relevantes para la formación docente continua, especialmente en áreas como la conciencia fonológica, el principio alfabético, el lenguaje oral y la comprensión visual, dimensiones que emergen como fundamentales para la construcción de trayectorias lectoras sólidas desde la educación prebásica.

3. MARCO TEÓRICO

La alfabetización emergente, la cual reconoce que el proceso lector no comienza formalmente en la educación básica, sino desde los primeros años de vida a través de experiencias significativas con el lenguaje oral y escrito. Según Clay (1979) y autores como Sulzby & Teale (1991), la alfabetización emergente comprende conocimientos, actitudes y comportamientos que los niños(as) desarrollan antes de aprender a leer y escribir de manera convencional, destacando el rol activo del niño(a) y la mediación del adulto en un entorno letrado.

El estudio se sustenta en el Modelo Interactivo del Desarrollo Lector de Ruddell & Unrau (2013), que concibe la lectura como un proceso de construcción de significados mediado por la interacción entre el lector, el texto, el docente y el contexto educativo. Este enfoque sociocognitivo considera que los procesos cognitivos y lingüísticos se articulan con factores sociales, afectivos y culturales, lo que permite analizar las técnicas de lectura inicial en contextos reales (Gómez & Vega, 2022; Sánchez, 2010).

Diversas investigaciones apoyan esta visión interactiva. Gómez & Vega (2022) evidencian que la comprensión lectora surge de la interacción entre lector, texto y contexto, mientras que Mayoral-Gutiérrez & Peredo-Merlo (2021) destacan la influencia de las creencias epistemológicas en la comprensión profunda. Estas perspectivas refuerzan la importancia de una mediación docente que promueva la reflexión, la motivación y la comprensión significativa desde etapas tempranas.

En este sentido, la lectura se comprende como una práctica social y culturalmente situada, determinada por la lengua, las experiencias y el entorno del aula. Así, el análisis de las técnicas de lectura inicial en la educación prebásica busca valorar su capacidad para integrar los componentes cognitivos, afectivos y socioculturales del proceso lector, contribuyendo al desarrollo de una enseñanza más integral y contextualizada.

3.1. PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva teórica que orienta este estudio se sustenta en los principios de la alfabetización emergente, la cual reconoce que el desarrollo lector comienza antes de la instrucción formal y se configura mediante experiencias tempranas con el lenguaje oral, la exploración de textos y la interacción con adultos mediadores (Clay, 1979; Sulzby & Teale, 1991), y además integra habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y el desarrollo del lenguaje oral (Whitehurst & Lonigan, 1998). Este enfoque plantea que los niños construyen conocimientos previos sobre el sistema escrito a partir de sus vivencias cotidianas, lo que permite comprender la lectura inicial como un proceso progresivo en el que convergen habilidades fonológicas, alfabéticas, semánticas y visuales. La alfabetización emergente plantea que el aprendizaje lector comienza antes de la instrucción formal e integra habilidades.

En esta línea, Whitehurst & Lonigan (1998) señalan que las habilidades prelectoras, como la conciencia fonológica, el vocabulario, el reconocimiento de letras y la comprensión apoyada en imágenes, constituyen predictores fundamentales del desarrollo lector posterior. Estas habilidades no se adquieren de manera espontánea; requieren intencionalidad pedagógica, retroalimentación docente y experiencias comunicativas ricas que permitan a los niños establecer relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

La perspectiva sociocognitiva de la lectura complementa esta visión al entender el aprendizaje lector como un proceso complejo en el que interactúa el niño, el texto y el contexto. Autores como Dickinson & Tabors (2001) y Snow, Burns y Griffin (1998) sostienen que el desarrollo del vocabulario y el lenguaje oral constituye un eje articulador de la comprensión lectora, ya que permite la construcción de significado a través de inferencias, conexiones y relaciones semánticas. Bajo esta perspectiva, la mediación docente, a través de preguntas abiertas, lectura dialógica y modelamiento, juega un rol central en la adquisición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas.

Asimismo, investigaciones recientes han profundizado en la importancia de las habilidades fonológicas y alfabéticas para el desarrollo del principio alfabético. Anthony & Francis (2005) y Ehri (2020) destacan que la conciencia fonológica constituye una base esencial para la decodificación, mientras que Piasta & Hudson (2022) señalan que la instrucción explícita de correspondencias fonema-grafema permite que los estudiantes accedan a la estructura del sistema escrito. De manera complementaria, Larsen et al. (2022) sostienen que el reconocimiento del nombre y sonido de las letras

es un predictor clave en el proceso lector inicial, mientras que Seyll & Content (2022) enfatizan la relevancia del análisis visual detallado para consolidar representaciones gráficas estables.

Por su parte, la comprensión lectora visual se ha reconocido como un componente previo indispensable en la construcción de significado. Al-Barakat & Al-Ali (2024) demuestran que las actividades basadas en imágenes fomentan procesos cognitivos como la anticipación, la secuenciación narrativa y la inferencia, elementos que anteceden a la comprensión textual convencional. A esto se suma lo planteado por Wu & Amzah (2023) y Chlapana & Koniou (2025), quienes evidencian que la lectura dialogada y el análisis de ilustraciones promueven la participación activa, la expresión oral y la elaboración narrativa. Asimismo, Finders et al. (2023) destacan que las interacciones colaborativas fortalecen el vocabulario y la organización discursiva, consolidando así habilidades esenciales para la alfabetización inicial.

Estas perspectivas teóricas, a modo general, permiten comprender que el desarrollo lector inicial es un proceso multidimensional en el que convergen habilidades fonológicas, alfabéticas, visuales y lingüísticas. Esta visión integral orienta el presente estudio, al permitir analizar cómo las docentes de educación prebásica implementan técnicas de lectura inicial y cómo dichas prácticas contribuyen al fortalecimiento de las habilidades emergentes en sus estudiantes.

3.2. MODELO TEÓRICO EN QUE SE INSERTA EL PROBLEMA

El presente estudio se inserta en el modelo teórico de la alfabetización emergente, perspectiva que sostiene que el aprendizaje de la lectura comienza antes de la instrucción formal y se desarrolla a partir de experiencias tempranas con el lenguaje oral, la interacción con textos y la mediación de adultos significativos. Clay (1979) y Sulzby & Teale (1991) proponen que los niños construyen progresivamente conocimientos sobre el sistema escrito a través de la exploración, la observación y la participación guiada, integrando habilidades fonológicas, alfabéticas, semánticas y visuales que conforman los cimientos del proceso lector. Desde esta perspectiva, las habilidades lectoras emergentes, como la conciencia fonológica, el conocimiento de letras, el vocabulario, la comprensión apoyada en imágenes y la asociación fonema-grafema, constituyen predictores robustos del desempeño lector posterior, tal como señalan Whitehurst & Lonigan (1998).

Complementariamente, este estudio se sustenta en el modelo sociocognitivo e interactivo de la lectura, el cual concibe el acto lector como un proceso dinámico

en el que convergen el lector, el texto y el contexto. Snow et al. (1998) y Dickinson & Tabors (2001) destacan que la comprensión se construye mediante la interacción entre procesos cognitivos, lingüísticos y socioemocionales, los cuales dependen de la calidad del lenguaje oral, las oportunidades comunicativas y la mediación docente. Bajo esta perspectiva, la lectura dialogada, la retroalimentación contingente y el modelamiento verbal se constituyen en prácticas clave para favorecer la construcción de significado y la expansión del vocabulario en etapas tempranas.

Asimismo, el modelo teórico incorpora aportes de la perspectiva psicolingüística del desarrollo lector, que enfatiza la relación entre habilidades fonológicas, conocimiento alfabético y comprensión del sistema escrito. Investigaciones como las de Anthony & Francis (2005), Ehri (2020) y Piasta & Hudson (2022) sostienen que la conciencia fonológica y la instrucción explícita de correspondencias fonema–grafema permiten acceder al principio alfabético, mientras que autores como Larsen et al. (2022) y Seyll & Content (2022) evidencian que el reconocimiento del nombre y sonido de las letras, junto con el análisis visual detallado, favorecen la consolidación de representaciones grafémicas estables.

En conjunto, estos enfoques permiten comprender que las prácticas pedagógicas aplicadas por las docentes de educación prebásica influyen directamente en la construcción de habilidades prelectoras y, por ende, en la trayectoria lectora futura de los estudiantes. Así, el problema de investigación se inserta en un modelo teórico que concibe el desarrollo lector como un proceso multidimensional, mediado y dependiente de la calidad de las experiencias de aprendizaje, lo que orienta el análisis de las técnicas de lectura inicial utilizadas en el contexto estudiado.

3.3. CONCEPTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES

Los conceptos fundamentales que sustentan este estudio permiten comprender los procesos implicados en el desarrollo de la lectura inicial y su relación con las prácticas pedagógicas implementadas en educación prebásica. A continuación, se presentan de manera organizada los constructos clave que orientan el análisis de las técnicas de lectura utilizadas por los docentes participantes.

- a) Conciencia fonológica: Se define como la capacidad metalingüística que permite reflexionar sobre la estructura sonora del lenguaje, identificando, segmentando y manipulando unidades como sílabas, rimas y fonemas. Según Anthony y Francis (2005), esta habilidad constituye un componente

esencial del aprendizaje lector, dado que permite la comprensión del carácter segmentado del habla. Ehri (2020) destaca que la conciencia fonológica facilita el acceso al principio alfabético, ya que los niños comprenden que las palabras están formadas por unidades sonoras que pueden representarse mediante grafemas. La evidencia teórica indica que esta habilidad se desarrolla progresivamente y constituye un predictor robusto del desempeño lector posterior, especialmente en la transición hacia la decodificación.

- b) **Conciencia alfabética:** La conciencia alfabética alude al reconocimiento y comprensión del sistema alfabético, incluyendo la identificación del nombre y sonido de las letras y su función dentro del código escrito. Johari y Yunus (2021) sostienen que esta habilidad permite establecer relaciones sistemáticas entre el lenguaje oral y su representación gráfica. Piasta y Hudson (2022) señalan que el conocimiento de letras se vincula estrechamente con la adquisición del principio alfabético y constituye un predictor significativo del aprendizaje lector inicial. Larsen et al. (2022) destacan que el dominio conjunto del nombre y sonido de las letras contribuye directamente a la formación de representaciones estables dentro del sistema escrito, mientras que Seyll y Content (2022) subrayan que el análisis visual detallado favorece la discriminación grafémica y consolida la memoria visual de las letras.
- c) **Comprensión lectora visual:** Es la capacidad del niño para construir significado a partir de imágenes mediante procesos de observación, análisis, interpretación e inferencia. Este tipo de comprensión permite identificar relaciones, anticipar acontecimientos, organizar narrativas y descifrar mensajes visuales que actúan como soporte del pensamiento y como base para el desarrollo de la comprensión textual. Las imágenes funcionan como “sustitutas de palabras”, favorecen la imaginación, forman conceptos, estimulan la lectura y permiten interpretar el mundo antes del acceso al texto escrito. Así, la lectura de imágenes constituye un recurso pedagógico que potencia la comprensión, la imaginación y la estructuración de ideas, facilitando procesos cognitivos que anteceden a la lectura convencional (Moreira & Castro, 2022).
- d) **Lenguaje oral y vocabulario:** Constituyen pilares fundamentales del desarrollo lector, dado que permiten construir significado, establecer relaciones semánticas y comprender la estructura del discurso. Snow et al.

(1998) indican que el vocabulario es un predictor directo de la comprensión lectora, debido a que facilita el acceso al significado y promueve la integración de nueva información. Dickinson y Tabors (2001) plantean que el desarrollo del lenguaje oral depende en gran medida de la calidad de las interacciones comunicativas, la amplitud del léxico y la exposición a estructuras sintácticas diversas.

- e) Asociación grafema/fonema: Corresponde al proceso mediante el cual los aprendices comprendan la relación entre los sonidos del lenguaje (fonemas) y las unidades gráficas que los representan (grafemas). Ehri (2014) sostiene que esta relación constituye la base del principio alfabético y es esencial para la decodificación eficiente. McArthur et al. (2018) afirman que la instrucción explícita de correspondencias fonema-grafema permite consolidar representaciones estables que facilitan el reconocimiento de palabras. En esta misma línea, Grünke et al. (2024) destacan que la construcción de asociaciones estables entre fonema y grafema requiere la integración de procesos perceptuales y cognitivos. Seyll y Content (2022) enfatizan que la discriminación visual y el reconocimiento preciso de grafemas contribuyen a fortalecer este proceso, dado que permiten un procesamiento más automatizado del código escrito.

3.4. ARTICULACIÓN TEÓRICA Y HALLAZGOS ESPERADOS

La articulación teórica del estudio se sustenta en los principios de la alfabetización emergente y el Modelo Interactivo del Desarrollo Lector (Ruddell y Unrau, 2013), los cuales destacan que las habilidades iniciales: la conciencia fonológica, el conocimiento de letras, la comprensión lectura visual, vocabulario y asociación fonema-grafema, se desarrollan mediante experiencias mediadas y socialmente situadas. Desde esta perspectiva, se espera que los hallazgos permitan establecer correspondencias claras entre las técnicas de lectura inicial aplicadas por las docentes y los supuestos que sostienen ambos enfoques teóricos. En particular, si los resultados evidencian una alta frecuencia y valoración positiva de estrategias que fortalezcan las habilidades prelectoras descritas en el marco conceptual, esto aportará apoyo empírico a la afirmación de que dichas prácticas constituyen un fundamento decisivo para la progresión lectora posterior, tal como sostienen autores como Whitehurst y Lonigan (1998), Piasta y Hudson (2022), Dickinson y Tabors (2001) y Ehri (2020).

Asimismo, se espera identificar posibles discrepancias entre los modelos teóricos y la realidad pedagógica. De observarse una baja implementación de prácticas vinculadas al lenguaje oral, la comprensión visual o la relación fonema–grafema, los resultados evidenciaron una brecha entre lo que plantea la literatura, especialmente desde la alfabetización emergente y el modelo sociocognitivo de comprensión, y lo que efectivamente ocurre en el aula. Esta disonancia sugeriría la necesidad de fortalecer la formación docente, diversificar las prácticas y promover una enseñanza más equilibrada que incorpore todas las dimensiones necesarias para el desarrollo lector inicial.

De igual forma, los resultados permitirán generar insumos empíricos para orientar decisiones pedagógicas y proyectar líneas de intervención contextualizadas. La evidencia cuantitativa obtenida contribuirá a fundamentar propuestas de mejora basadas en las necesidades reales de los establecimientos de la Región del Biobío, permitiendo avanzar hacia un modelo pedagógico local que articule coherentemente los principios de la alfabetización emergente, el enfoque interactivo de la lectura y las prácticas docentes observadas. Esta contribución será relevante para fortalecer la calidad de la educación inicial y para sustentar futuras investigaciones o programas de intervención en lectura temprana.

4. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

El presente capítulo expone el enfoque metodológico en orientación a la investigación, describiendo las estrategias utilizadas para abordar el estudio sobre prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura inicial en el nivel prebásico. Se detalla el paradigma cuantitativo adaptado, el tipo de alcance de la investigación, así como las características de los participantes, el contexto educativo, los instrumentos aplicados y las consideraciones éticas que garantizan la rigurosidad del proceso. De acuerdo con Hernández et al. (2021), la metodología constituye el eje que permite organizar y fundamentar las decisiones técnicas y procedimentales de un estudio, asegurando la coherencia entre objetivos, el diseño y la recolección de datos.

Según Arias (2021), los estudios descriptivos tienen como función detallar propiedades, características y perfiles de grupos o fenómenos, mediante la recolección y medición de datos cuantitativos que permiten observar y fundamentar diversos aspectos sin manipular variables. De este modo, el estudio posibilita identificar patrones y tendencias en las prácticas pedagógicas, lo que contribuye a establecer una visión clara y objetiva del fenómeno educativo.

4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo, orientado a describir y analizar de manera objetiva y sistemática las prácticas docentes vinculadas al uso de técnicas de lectura inicial en educación prebásica. Según Hernández et al. (2021), este enfoque se caracteriza por la recolección de datos medibles, el uso de instrumentos estandarizados y el procesamiento estadístico de la información con el fin de identificar patrones, tendencias y niveles de presencia de un fenómeno educativo.

La elección de este enfoque resulta pertinente para el propósito del estudio, ya que permite obtener información precisa y comparable respecto de la frecuencia con que las docentes aplican técnicas de lectura inicial y de la percepción de efectividad que atribuyen a dichas estrategias en el desarrollo de habilidades lectoras emergentes. Asimismo, el enfoque cuantitativo facilita la sistematización de datos provenientes de un cuestionario estructurado, lo que contribuye a garantizar la objetividad, fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

En este sentido, el uso de un enfoque cuantitativo permite articular coherentemente el problema planteado con los objetivos del estudio, al posibilitar la evaluación de cada dimensión teórica: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema, mediante indicadores numéricos que reflejan la presencia, frecuencia y valoración de las prácticas pedagógicas reportadas por las docentes participantes.

4.1.1. Tabla de operacionalización de variable

Objetivo del cuestionario: Determinar la frecuencia y efectividad de uso sobre la percepción de técnicas de lectura inicial en docentes de educación prebásica de establecimientos de la Región del Bio Bio.

Participantes: Dirigido a docentes de educación diferencial y educación parvularia.

Tabla 1. Operacionalización de la variable "habilidades cognitivas y lingüísticas".

Variable principal	Dimensiones	Indicadores
Habilidades cognitivas y lingüísticas	Conciencia fonológica	• Identifica y discrimina sonidos iniciales y finales en palabras. • Segmenta palabras en sílabas. • Identificación de rimas. • Reconoce palabras que comienzan o terminan igual.
	Conciencia alfabética	• Reconoce letras del abecedario en mayúscula y minúscula. • Nombrar letras y su respectivo sonido. • Identifica letras dentro de palabras escritas. • Reconoce su nombre escrito y el de sus compañeros.
	Comprensión lectora visual	• Observa imágenes y anticipa lo que sucede o sucederá. • Relata o describe lo que observa en una secuencia de imágenes. • Identifica personajes, acciones y escenarios en imágenes. • Reconoce elementos clave en pictogramas o cuentos visuales.
	Lenguaje oral y vocabulario	• Utiliza un vocabulario variado para describir objetos, acciones o emociones. • Participa activamente en conversaciones y juegos verbales. • Formula oraciones completas y coherentes. • Narra experiencias o hechos en secuencia lógica. • Comprende y utiliza.
	Asociación fonema-grafema	• Relaciona grafemas con sus fonemas correspondientes (por ejemplo, la letra 'm' con el sonido /m/). • Lee sílabas simples uniendo sonidos de letras conocidas. • Reconoce sonidos iniciales, medios y finales dentro de palabras escritas. • Escribe letras que representan sonidos escuchados. • Reconoce palabras simples por su sonido y forma escrita.

Nota. La tabla muestra la operacionalización de la variable Habilidades cognitivas y lingüísticas, considerando las dimensiones e indicadores utilizados para determinar la frecuencia y efectividad de uso de técnicas de lectura inicial en docentes de educación prebásica de la Región del Biobío.

4.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo y adopta un tipo de estudio descriptivo-exploratorio. En primer lugar, se caracteriza como descriptiva porque busca especificar, detallar y caracterizar las técnicas de lectura inicial utilizadas por las docentes de educación prebásica en establecimientos públicos y particulares subvencionados de la Región del Biobío. Según Arias (2021), los estudios descriptivos

tienen como propósito identificar propiedades, características y perfiles de grupos o fenómenos mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, permitiendo observar tendencias sin manipular variables. Bajo esta lógica, el presente estudio posibilita describir patrones en las prácticas pedagógicas reportadas por las docentes y establecer una visión clara del fenómeno educativo en su contexto real.

En segundo lugar, el estudio posee un alcance exploratorio, dado que la relación entre las técnicas de lectura inicial y el desarrollo de habilidades lectoras emergentes ha sido escasamente investigada en contextos locales. Tal como plantea Arias (2021), los estudios exploratorios resultan pertinentes cuando el fenómeno de interés ha sido poco abordado o se dispone de antecedentes limitados, permitiendo al investigador familiarizarse con el objeto de estudio y generar aproximaciones iniciales que orienten futuras investigaciones. Desde esta perspectiva, el carácter exploratorio del estudio permite obtener información preliminar que contribuya a comprender cómo las docentes implementan estas técnicas y qué valoración otorgan a su efectividad en la práctica pedagógica.

4.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

La investigación contó con la participación de 33 docentes de educación prebásica, pertenecientes a establecimientos públicos y particulares subvencionados de la Región del Biobío. Las participantes incluyen educadoras de párvulos y profesoras de educación básica, ambas con funciones directas en la enseñanza de la lectura inicial en los niveles de Prekínder y Kínder.

En cuanto a su trayectoria profesional, la distribución general del grupo indica que la mayoría posee más de seis años de experiencia docente, mientras que otro segmento significativo presenta entre uno y tres años de ejercicio profesional. Esta variabilidad permite contar con perspectivas tanto consolidadas como emergentes respecto de las prácticas de lectura inicial y el desarrollo de habilidades lectoras en educación prebásica.

La selección de participantes se realizó bajo criterios de tipo no probabilístico e intencional, dado que se escogió deliberadamente a las docentes que implementan técnicas de lectura inicial en su práctica cotidiana. Este tipo de muestreo se caracteriza por utilizar criterios no aleatorios, como la disponibilidad, la proximidad geográfica o el conocimiento experto de las personas que se desea investigar, especialmente cuando los parámetros de la población son desconocidos o no es posible identificarlos individualmente (Nikolopoulou, 2022). En este caso, la voluntariedad de los participantes asegura la pertinencia de la información para los objetivos de la investigación.

Cabe señalar que el muestreo intencional, también denominado muestreo por juicio, implica seleccionar a los participantes en función de las cualidades que poseen, basándose en el criterio del investigador para determinar cuáles unidades de estudio (personas, casos u organizaciones) pueden aportar información relevante (Nikolopoulou, 2022).

4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de información se empleó la técnica de encuesta (ANEXO 1), la cual resulta pertinente en estudios cuantitativos que buscan obtener datos estandarizados y comparables sobre percepciones, prácticas y frecuencias de uso de determinadas estrategias pedagógicas. Según Hernández et al. (2021), la encuesta permite recopilar información de un grupo amplio de participantes mediante instrumentos estructurados que aseguran objetividad, sistematicidad y la posibilidad de analizar patrones y tendencias asociadas a un fenómeno educativo.

El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado, diseñado específicamente para este estudio y compuesto por ítems de respuesta cerrada en escala tipo Likert. Este formato facilita la obtención de datos cuantificables respecto de la frecuencia de uso y la percepción de efectividad de diversas técnicas de lectura inicial aplicadas por docentes de educación prebásica. El cuestionario fue aplicado de manera virtual, resguardando la accesibilidad, confidencialidad y voluntariedad de las participantes.

El instrumento se estructuró en torno a las cinco dimensiones teóricas definidas en el marco conceptual, las cuales corresponde a habilidades fundamentales del desarrollo lector emergente:

- a) Conciencia fonológica,
- b) Conciencia alfabética,
- c) Comprensión lectora visual,
- d) Lenguaje oral y vocabulario, y
- e) Asociación fonema-grafema.

Cada dimensión incluyó ítems que permiten evaluar, por una parte, la regularidad con que las docentes implementan estrategias vinculadas a dichas habilidades, y por otra, la valoración que asignan a su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. La organización del cuestionario según estas dimensiones asegura coherencia directa entre el instrumento, los objetivos planteados y la fundamentación teórica del estudio, favoreciendo la validez de constructo del instrumento.

Asimismo, el uso de un cuestionario autoadministrado facilita la participación de docentes de distintos establecimientos y contextos educativos, permitiendo obtener datos representativos de la realidad regional. La estructura cerrada del instrumento contribuye a la estandarización de respuestas y al análisis cuantitativo posterior, alineándose con el enfoque metodológico previamente establecido.

4.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló de manera secuencial y rigurosa, garantizando su adecuación al enfoque cuantitativo y a los objetivos de la investigación. En primer término, se elaboró un cuestionario estructurado a partir de las cinco dimensiones teóricas definidas en el marco conceptual, asegurando que cada ítem reflejara con claridad las habilidades lectoras emergentes consideradas en el estudio. Esta etapa permitió establecer la coherencia conceptual del instrumento y su pertinencia para caracterizar el uso y la percepción de efectividad de las técnicas de lectura inicial.

Posteriormente, el cuestionario fue sometido a una revisión exhaustiva de claridad, redacción y correspondencia con los objetivos del estudio, con el fin de garantizar la precisión en la medición de las variables. Este proceso incluyó la verificación de la estructura interna del instrumento y la consistencia de sus ítems, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hernández et al. (2021) para asegurar validez en instrumentos aplicados en investigaciones educativas de carácter cuantitativo.

Una vez completada la revisión, el cuestionario se administró en formato virtual mediante un enlace enviado directamente a las docentes participantes. Este medio facilitó el acceso de profesoras pertenecientes a diferentes establecimientos de la Región del Biobío, resguardando la participación voluntaria, el anonimato y la ausencia de sesgos derivados de la presencia del equipo investigador. La modalidad autoadministrada permitió que cada docente respondiera sin influencias externas, lo cual resultó fundamental para preservar la objetividad y la confiabilidad de los datos obtenidos.

El proceso de recolección se extendió durante un periodo prudente con el propósito de asegurar la participación de la mayoría de las personas invitadas, alcanzando finalmente un total de 33 docentes de educación prebásica. Una vez finalizada esta etapa, las respuestas fueron descargadas desde Google Forms y posteriormente sistematizadas mediante la revisión directa de los gráficos y tablas generados por la propia plataforma. Este procedimiento permitió organizar la información de manera clara y ordenada, resguardar adecuadamente los datos y avanzar hacia su análisis descriptivo. La revisión estructurada y exhaustiva de las visualizaciones proporcionadas por Google Forms

garantizó la obtención de datos pertinentes y suficientes para responder al problema de investigación con criterios de coherencia y rigurosidad metodológica.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El desarrollo de esta investigación respetó en todo momento los principios éticos fundamentales que orientan la producción de conocimiento en contextos educativos. En primer lugar, se resguardó la voluntariedad de la participación, informando a las docentes acerca de los propósitos del estudio, la naturaleza del instrumento y el uso exclusivamente académico de los datos obtenidos. Cada participante decidió de manera libre y consciente su incorporación al estudio, sin recibir incentivos, presiones externas ni consecuencias por su decisión (Anexo 2).

Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. El cuestionario aplicado de forma virtual no solicitó datos personales identificables y no registra información sensible que permita asociar las respuestas a una docente o establecimiento específico. Las participantes fueron informadas de que sus respuestas serían tratadas de manera colectiva y anónima, cumpliendo con los resguardos éticos establecidos para investigaciones con seres humanos en el ámbito educativo (Anexo 3).

En relación con el resguardo de la información, los datos recopilados fueron almacenados únicamente por la investigadora responsable y utilizados con fines estrictamente académicos. No se compartieron con terceros ni se emplean para evaluaciones personales o institucionales. Tras la recolección, los datos se mantuvieron protegidos en plataformas seguras hasta su análisis y posterior sistematización.

Finalmente, se respetó el principio de no afectación, asegurando que la participación no generará perjuicios físicos, emocionales o laborales para las docentes. La actividad consistió únicamente en responder un cuestionario autoadministrado, lo que implica un nivel mínimo de riesgo para las participantes. La investigación se desarrolló conforme a estándares éticos que promueven el respeto, la autonomía y la integridad de quienes colaboraron en el estudio.

5. RESULTADOS

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario dirigido a docentes de educación prebásica de la Región del Bío-Bío. Los datos se presentan de manera descriptiva, organizados según dimensiones evaluadas: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y asociación fonema-grafema. A partir de esta información, se identifican tendencias,

prácticas pedagógicas predominantes y patrones que permiten responder a los objetivos de la investigación, sentando bases para la discusión y conclusiones del estudio.

5.1. ANÁLISIS DE DATOS:

Los datos recogidos fueron analizados mediante análisis de contenido cualitativo, en una fase de:

5.1.1. Agrupación temática:

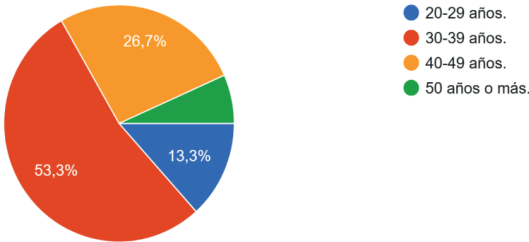
Se agruparon las unidades codificadas en categorías temáticas como: conciencia fonológica, conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral-vocabulario y asociación fonema-grafema (Tabla 1).

5.1.2. Análisis del cuestionario:

El presente apartado tiene como propósito describir y analizar los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a docentes de nivel prebásica pertenecientes a diferentes establecimientos de la región del bio bio. La información se analizó mediante técnica descriptiva, considerando frecuencia y porcentaje, con el fin de identificar las técnicas en el uso de estrategias de lectura inicial, tales como la conciencia fonológica, segmentación silábica y reconocimiento de letras.

La Figura 1 evidencia que la mayor proporción de docentes participantes se concentra en el rango etario de 30 a 39 años. En contraste, los grupos de 20 a 29 años, 40 a 49 años y 50 años o más muestran una representación considerablemente menor, lo que sugiere una distribución etaria heterogénea con predominio de adultas jóvenes.

Figura 1. Distribución porcentual del rango etario de las docentes participantes.



Nota. La figura presenta la distribución porcentual de las docentes participantes según su rango etario. Los porcentajes corresponden a la muestra total informada.

La Figura 2 muestra que la totalidad de las participantes corresponde al género femenino, lo que evidencia una composición muestral completamente homogénea en términos de género.

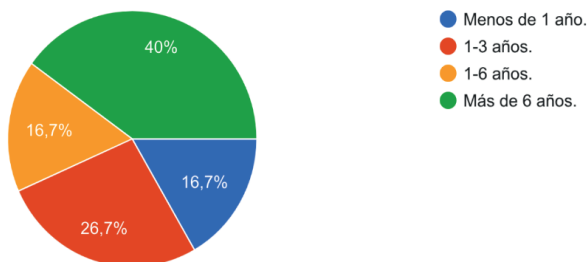
Figura 2. Distribución del género de las participantes del estudio.



Nota. La figura indica que el 100% de las participantes se identificó con el género femenino.

La Figura 3 evidencia que la mayor proporción de docentes cuenta con más de seis años de experiencia en el nivel preescolar NT1-NT2, seguida del grupo con 1 a 3 años de trayectoria. En contraste, las participantes con menos de un año de experiencia y aquellas con entre 1 y 6 años presentan una representación significativamente menor dentro de la muestra.

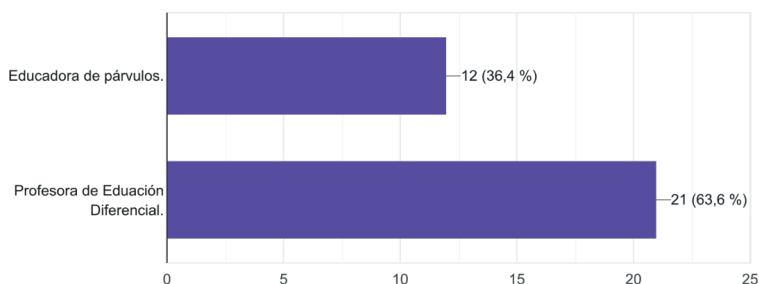
Figura 3. Distribución porcentual de los años de experiencia laboral en nivel preescolar (NT1-NT2).



Nota. La figura presenta la proporción de docentes según sus años de experiencia laboral en nivel preescolar (NT1-NT2). Los valores reflejan la composición total de la muestra reportada.

La Figura 4 permite visualizar la distribución de las docentes según su área de desempeño actual. Se observa un predominio de profesionales que trabajan en Educación Diferencial, mientras que una proporción menor se desempeña como educadoras de párvulos, evidenciando una composición profesional orientada principalmente a la atención de necesidades educativas diversas.

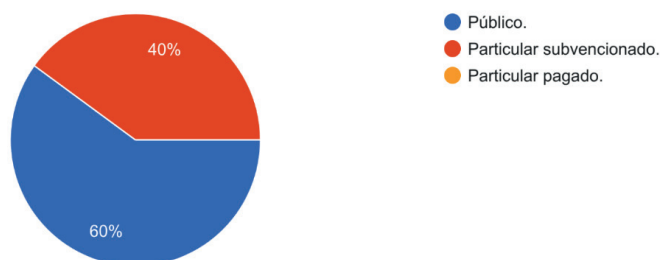
Figura 4. Distribución del área de desempeño profesional actual de las participantes.



Nota. La figura presenta la proporción de docentes según su área de desempeño profesional actual. Los valores corresponden a la muestra total reportada, sin distinción de menciones específicas.

La figura 5 evidencia que la mayor proporción de las docentes se desempeña en establecimientos públicos, mientras que el resto lo hace en establecimientos particulares subvencionados. No se registra participación de docentes provenientes de establecimientos particulares pagados, lo que indica una distribución centrada en las dos primeras dependencias administrativas.

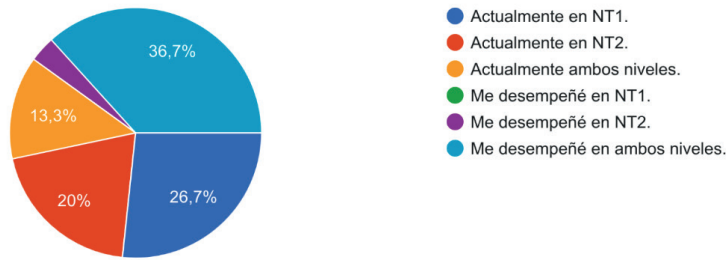
Figura 5. Distribución del tipo de establecimiento en el que ejercen actualmente las docentes participantes.



Nota. La figura presenta la distribución porcentual de las docentes según su dependencia administrativa de los establecimientos donde trabajan. Los porcentajes reflejan exclusivamente la composición de la muestra encuestada.

La figura 6 evidencia que una parte importante de las docentes ha ejercido simultáneamente en ambos niveles (NT1 y NT2), lo que sugiere trayectorias laborales diversificadas dentro del primer ciclo. En menor medida, se observa participación concentrada exclusivamente en NT1, seguida por quienes trabajan o han trabajado en NT2, mientras que la presencia en niveles transitorios como Kínder resulta marginal.

Figura 6. Distribución porcentual del nivel educativo en el que las docentes ejercen o han ejercido.



Nota. La figura presenta la distribución porcentual de los niveles en los que las docentes ejercen o han ejercido. Los porcentajes reflejan tanto el ejercicio actual como experiencias laborales previas en NT1, NT2 o ambos niveles.

En la siguiente tabla se presentan los establecimientos participantes del estudio correspondiente a diferentes instituciones de educación prebásica de la región del Biobío. Se detalla su nombre y tipo de dependencia administrativa, considerando tanto establecimientos públicos como particulares subvencionados.

Tabla 2. Establecimientos participantes según tipo de dependencia.

N.º	Nombre del establecimiento.	Dependencia/ tipo de establecimiento.
1.	Colegio Amanecer.	Particular subvencionado.
2.	Colegio Cruz del Sur.	Público.
3.	Colegio Salesiano.	Particular subvencionado.
4.	Colegio San Andrés.	Particular subvencionado.
5.	Colegio Santa Teresita.	Particular subvencionado.
6.	Corporación Educacional Tutumpi.	Particular subvencionado.
7.	Escuela Alonkura.	Público.
8.	Escuela Arturo Prat Chacón D-460.	Público.
9.	Escuela Diego Portales Palazuelos.	Público.
10.	Escuela Remigio Castro Aburto E-677.	Público.
11.	Escuela Sargento Candelaria Pérez E-649.	Público.
12.	Escuela Huertos Familiares F-500.	Público.
13.	Instituto San Sebastián.	Particular subvencionado.
14.	Jardín Infantil Los lobos.	Público.
15.	Jardín Infantil.	Público.
16.	Liceo La Asunción.	Particular subvencionado.
17.	Liceo Técnico Lucila Godoy Alcayaga.	Público.

Nota. Esta tabla presenta los establecimientos educacionales considerados en el estudio, indicando su nombre, tipo de dependencia y comuna de ubicación.

En la siguiente tabla se presentan las comunas en las que se encuentran ubicados los establecimientos participantes del estudio, junto con la cantidad y el porcentaje de representación de cada uno dentro del total de instituciones consideradas.

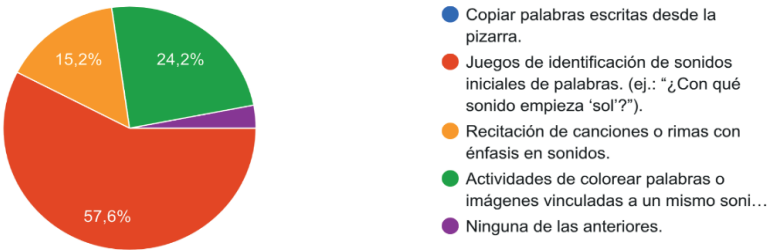
Tabla 3. Distribución de establecimientos según comuna de ubicación.

Comuna.	Número de participantes.	Porcentaje.
Concepción.	2	6,1%
Coronel.	7	21,2%
Chiguayante.	1	3%
Hualpén.	10	30.3%
San Pedro de la Paz.	1	3%
Talcahuano.	7	21.2%
Yumbel.	5	15.2%

Nota. Esta tabla muestra los resultados sobre la comuna de residencia de los establecimientos participantes.

La Figura 7 muestra que la actividad más utilizada para favorecer la conciencia fonológica en el nivel inicial corresponde a los juegos de identificación de sonidos iniciales, lo que evidencia una preferencia por estrategias lúdicas centradas en la discriminación fonémica. En menor proporción, se emplean actividades de colorear palabras o imágenes asociadas a un mismo sonido, así como la copia de palabras desde la pizarra. Las prácticas basadas en recitación de canciones o rimas aparecen con menor frecuencia, al igual que la ausencia de actividades específicas declaradas por algunas docentes.

Figura 7. Actividades utilizadas para favorecer la conciencia fonológica en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a las actividades que implementan para promover la conciencia fonológica en el nivel inicial. Los porcentajes corresponden a la frecuencia declarada de uso de cada tipo de estrategia.

La Figura 8 evidencia que la actividad más utilizada para favorecer la segmentación silábica corresponde a aplaudir o dar palmas al escuchar cada sílaba de una palabra, lo que refleja una preferencia por estrategias kinestésicas que facilitan la percepción rítmica

del lenguaje. En segundo lugar, se observa el uso de material concreto para representar el número de sílabas, mientras que actividades como repetir en coro las sílabas de palabras cotidianas presentan una frecuencia considerablemente menor. Asimismo, algunas docentes indican no utilizar ninguna de las actividades propuestas.

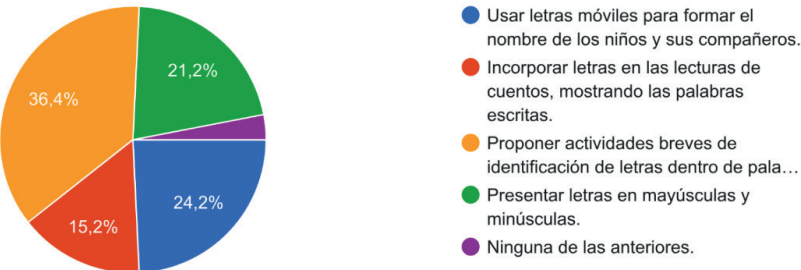
Figura 8. Actividades implementadas para favorecer la segmentación silábica en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a las actividades que utilizan para promover la segmentación silábica. Los porcentajes indican la frecuencia declarada de implementación de cada estrategia.

La Figura 9 muestra que las estrategias más utilizadas para favorecer el reconocimiento de letras en niños prelectores corresponden a actividades breves de identificación de letras dentro de palabras y al uso de letras móviles para formar nombres. También se observa un uso frecuente de la presentación de letras en mayúsculas y minúsculas. En menor medida, se incorpora la lectura de cuentos enfatizando palabras escritas, mientras que una proporción pequeña de docentes señala no implementar ninguna de las estrategias propuestas.

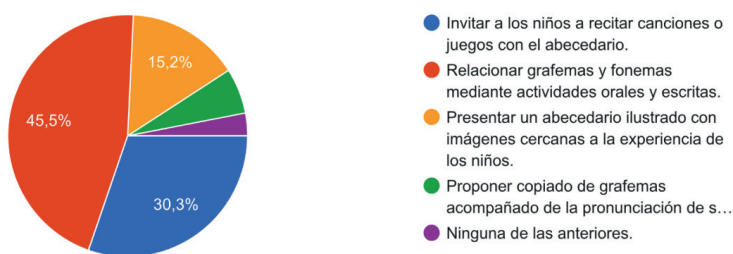
Figura 9: Estrategias utilizadas para favorecer el reconocimiento de letras en niños prelectores.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a las estrategias que utilizan para promover el reconocimiento de letras en niños prelectores. Los porcentajes corresponden a la frecuencia declarada de implementación de cada actividad.

La Figura 10 evidencia que la estrategia más utilizada para favorecer la conciencia alfabética corresponde a la relación entre grafemas y fonemas mediante actividades orales y escritas. En menor proporción, las docentes emplean canciones y juegos con el abecedario, así como la presentación de un abecedario ilustrado contextualizado a la experiencia de los niños. La transcripción de grafemas acompañada de la pronunciación del sonido aparece con baja frecuencia, mientras que solo una participante declara no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

Figura 10. Estrategias utilizadas para favorecer la conciencia alfabética.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes sobre las estrategias que emplean para promover la conciencia alfabética. Los porcentajes corresponden a la frecuencia declarada de implementación de cada tipo de actividad en el nivel inicial.

La Figura 11 muestra que el indicador más relevante para evaluar la comprensión lectora visual, según las docentes, corresponde al relato que realizan los estudiantes con sus propias palabras a partir de una secuencia de imágenes. En menor proporción se considera el reconocimiento de letras sin vincularlas a la imagen, mientras que un porcentaje reducido menciona la enumeración de elementos visuales. Dos participantes señalan no utilizar ninguno de los indicadores propuestos, lo que evidencia variabilidad en los criterios de evaluación aplicados.

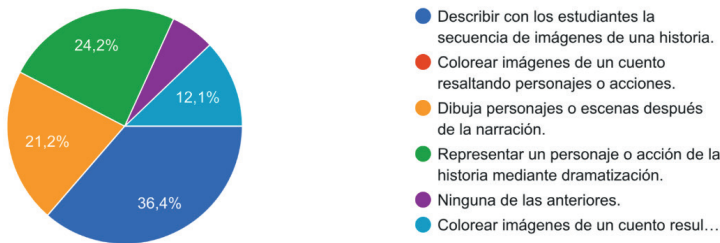
Figura 11. Indicadores utilizados para evaluar la comprensión lectora visual en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de respuestas de las docentes respecto a los indicadores empleados para evaluar la comprensión lectora visual. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de cada indicador en el contexto de lectura con apoyo de imágenes.

La Figura 12 muestra que la estrategia más utilizada por las docentes para favorecer la comprensión lectora visual corresponde a la descripción de la secuencia de imágenes de una historia, lo que refuerza el desarrollo de la narración y la inferencia visual. En menor medida, se emplea la dramatización mediante la representación de personajes o acciones, así como el dibujo de escenas posteriores a la narración. Actividades como colorear imágenes para resaltar personajes o acciones aparecen con menor frecuencia, mientras que solo dos participantes indican no aplicar ninguna de las estrategias mencionadas.

Figura 12. Actividades utilizadas para favorecer la comprensión lectora visual en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de las estrategias reportadas por las docentes para promover la comprensión lectora visual. Los porcentajes indican la frecuencia declarada de uso de cada actividad, incluyendo técnicas de descripción, dramatización, dibujo y coloreado de escenas.

La Figura 13 evidencia que la acción más empleada por las docentes para favorecer el desarrollo del vocabulario es la formulación de preguntas abiertas durante la lectura de cuentos, lo que favorece la expansión lingüística y la activación semántica. En menor proporción, se utilizan estrategias de repetición de palabras con apoyo visual y breve explicación del significado, así como la presentación de imágenes acompañadas de denominación de objetos o acciones. Un número reducido de docentes declara corregir la pronunciación mediante retroalimentación positiva, mientras que varias participantes indican no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

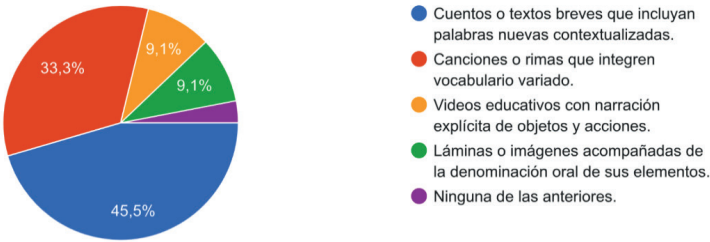
Figura 13. Acciones utilizadas para favorecer el desarrollo del vocabulario en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de las estrategias reportadas por las docentes para promover el desarrollo del vocabulario. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de cada acción, incluyendo formulación de preguntas, repetición con apoyo visual, denominación de imágenes y retroalimentación fonológica.

La Figura 14 muestra que el recurso más utilizado por las docentes para ampliar el vocabulario corresponde a cuentos o textos breves que incluyen palabras nuevas contextualizadas, lo cual facilita la incorporación de términos en situaciones significativas. En menor medida se emplean canciones o rimas que integren vocabulario variado, así como videos educativos con narración explícita de objetos y acciones. Asimismo, algunas docentes recurren a láminas o imágenes acompañadas de denominación oral, mientras que solo una participante declara no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

Figura 14. Recursos utilizados para favorecer la ampliación del vocabulario en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de los recursos reportados por las docentes para ampliar el vocabulario de los niños. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de cuentos, canciones, videos educativos, láminas e imágenes.

La Figura 15 muestra que la estrategia más utilizada por las docentes para favorecer la relación grafema–fonema consiste en asociar imágenes con palabras escritas que comparten un mismo sonido inicial, lo que facilita la vinculación entre representación visual y fonológica. En segundo lugar, se observa el reconocimiento de palabras simples a partir del sonido inicial y su forma escrita. En menor medida se emplean actividades de identificación de letras y repetición en voz alta del sonido que representan, así como la copia de letras mientras se pronuncia el sonido correspondiente. Solo dos participantes declararon no utilizar ninguna de las estrategias mencionadas.

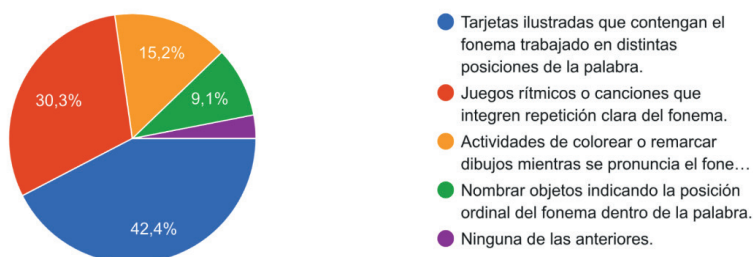
Figura 15. Actividades utilizadas para favorecer la relación grafema–fonema en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de las actividades declaradas por las docentes para promover la relación grafema–fonema. Los porcentajes reflejan la frecuencia de utilización de estrategias como la asociación imagen–palabra, el reconocimiento de palabras simples, la repetición de sonidos y la copia de letras.

La Figura 16 evidencia que el recurso más utilizado para fomentar la discriminación fonema–grafema corresponde a las tarjetas ilustradas que presentan el fonema trabajado en distintas posiciones dentro de la palabra, lo que facilita la identificación visual–auditiva del sonido. En segundo lugar, destacan los juegos rítmicos o canciones que promueven una repetición clara del fonema, seguidos de actividades de colorear o remarcar dibujos mientras se pronuncia el fonema focal. En menor proporción se emplean tareas de denominación de objetos indicando la posición ordinal del fonema dentro de la palabra. Solo una participante declara no utilizar ninguno de los recursos señalados.

Figura 16. Recursos utilizados para fomentar la discriminación fonema–grafema en el nivel inicial.



Nota. La figura presenta la distribución de los recursos reportados por las docentes para promover la discriminación fonema–grafema. Los porcentajes reflejan la frecuencia declarada de uso de tarjetas ilustradas, juegos rítmicos, actividades de coloreado, y ejercicios de denominación de objetos según la posición del fonema.

6. CONCLUSIONES

El siguiente capítulo reúne las principales conclusiones del estudio, integrando la discusión de los resultados y entrelazando los hallazgos entre el marco teórico y los antecedentes revisados. También, se describen las limitaciones que surgieron durante el desarrollo de la investigación y que condicionaron el alcance de los hallazgos. Finalmente, se presentan proyecciones y orientaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas, con el propósito de contribuir al fortalecimiento del conocimiento en el área.

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos planteados y los resultados obtenidos, es posible establecer una comprensión más clara y fundamentada de las prácticas pedagógicas de lectura inicial desarrolladas por las docentes de educación prebásica en la Región del Biobío, articulando los hallazgos con el marco teórico y la evidencia previa.

Objetivo 1: Identificar con qué frecuencia las docentes de educación prebásica utilizan estrategias pedagógicas vinculadas al desarrollo de la conciencia fonológica,

conciencia alfabética, comprensión lectora visual, lenguaje oral y la asociación fonema-grafema.

Los resultados evidencian que las docentes emplean frecuentemente estrategias centradas en el desarrollo de la conciencia fonológica, tales como la identificación del sonido inicial, la repetición de rimas y la segmentación silábica. Esta tendencia se alinea con lo planteado por Wahyuni (2021), quien destaca la efectividad de métodos lúdicos en el fortalecimiento de las habilidades metalingüísticas. Asimismo, la consolidación sistemática de la conciencia fonológica es coherente con lo señalado por Anthony & Francis (2005), quienes reconocen esta habilidad como un predictor significativo del éxito lector posterior.

En relación con la conciencia silábica, las docentes reportan un uso constante de estrategias basadas en la segmentación y el reconocimiento silábico, coherente con la evidencia presentada por Azucena et al. (2023), quienes demostraron que actividades estructuradas e interactivas potencian el desarrollo fonológico emergente.

Respecto de la asociación fonema-grafema, las prácticas reportadas coinciden con lo planteado por Piasta & Hudson (2022), quienes subrayan la interrelación entre conciencia fonológica e instrucción fónica para acceder al principio alfabético.

No obstante, el estudio revela una baja frecuencia en la incorporación de estrategias destinadas al desarrollo del lenguaje oral y el vocabulario, dimensiones fundamentales para avanzar hacia niveles más profundos de comprensión. Tal ausencia contrasta con la evidencia de Dickinson & Tabors (2001), quienes identifican el vocabulario oral como uno de los predictores más influyentes de la comprensión lectora futura. Asimismo, se observa una presencia limitada de prácticas de comprensión lectora visual, pese a que esta dimensión favorece la anticipación, inferencia y organización narrativa, elementos fundamentales ante la lectura de textos.

En conjunto, los hallazgos indican que la labor docente se concentra principalmente en el fortalecimiento de la base fonológica y alfabética, pero con menor atención a dimensiones que sostienen la comprensión lectora y la construcción del lenguaje.

Objetivo 2: Determinar qué tipo de estrategias y técnicas de lectura inicial utilizan por las docentes de prebásica en los diferentes establecimientos educacionales de la región del Biobío.

Los resultados muestran que las docentes implementan una serie de estrategias altamente centradas en el desarrollo fonológico, lo que coincide con lo descrito por Wahyuni (2021) respecto del impacto de los métodos lúdicos en el aprendizaje de los sonidos del lenguaje. Sin embargo, se identifica una importante homogeneidad en las

prácticas, predominando aquellas vinculadas a la repetición y reconocimiento mecánico. Este patrón es consistente con la advertencia de Gutiérrez-Fresneda (2020) sobre los riesgos de sostener aprendizajes fragmentados cuando la enseñanza fonológica no se articula con contextos significativos ni con prácticas diversificadas.

Del mismo modo, se evidencia un uso escaso de estrategias de comprensión lectora inicial y de actividades dialógicas que favorezcan la interpretación de imágenes, la anticipación o la elaboración de inferencias. Este hallazgo contrasta con lo reportado por Azucena et al. (2023), quienes sostienen que las prácticas lúdicas e integradas pueden contribuir tanto al desarrollo fonológico como a la prevención temprana de dificultades lectoras.

En conclusión, aunque las docentes utilizan estrategias funcionales para fortalecer la decodificación, se observa un uso insuficiente de técnicas orientadas a la comprensión global del lenguaje y a la alfabetización emergente en su sentido más amplio.

Objetivo 3: Evaluar la efectividad percibida de las técnicas de lectura inicial y su relación con el desarrollo de habilidades lectoras emergentes

Las docentes perciben como altamente efectivas las estrategias asociadas a la conciencia fonológica y la asociación fonema-grafema, lo que coincide con lo planteado por Whitehurst & Lonigan (1998) sobre la relevancia de estas habilidades para la progresión lectora. Igualmente, se valora la efectividad de los métodos lúdicos, en sintonía con los aportes de Wahyuni (2021) respecto del rol de los juegos en la interiorización de estructuras sonoras.

Sin embargo, se identifica una subvaloración significativa de las estrategias dirigidas al lenguaje oral y al desarrollo del vocabulario, lo que contrasta con la evidencia de Dickinson & Tabors (2001) y con lo señalado por Whitehurst & Lonigan (1998), quienes destacan el lenguaje oral como base para la comprensión lectora y como predictor del rendimiento académico posterior. Asimismo, las docentes otorgan baja efectividad a las estrategias dialógicas y discursivas, lo que se contrapone con los hallazgos de Lepola et al. (2022), quienes demuestran que las prácticas de lectura conversada incrementan el vocabulario expresivo y la complejidad sintáctica en niños preescolares.

Esta discrepancia revela una comprensión parcial del modelo de alfabetización emergente, en tanto las docentes reconocen la relevancia de la decodificación, pero no logran atribuir el mismo nivel de importancia a dimensiones esenciales para la comprensión lectora profunda.

En conjunto, la discusión evidencia que:

- a) Las docentes fortalecen eficazmente las habilidades fonológicas y alfabéticas.
- b) Las estrategias declaradas son efectivas pero homogéneas, con bajo nivel de innovación.
- c) Se observa una brecha significativa en las prácticas relacionadas con el lenguaje oral, el vocabulario y la comprensión lectora visual.
- d) Existe correspondencia entre percepción docente y evidencia científica en lo fonológico.
- e) Persiste una subvaloración de dimensiones clave para la comprensión, pese a su relevancia teórica y empírica.

Este panorama sugiere la necesidad de una información docente más equilibrada e integral que permita mejorar no solo los cimientos de la decodificación, sino también el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora desde edades tempranas.

7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El presente estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados y al proyectar futuras investigaciones en el ámbito del desarrollo lector inicial. En primer lugar, la muestra estuvo constituida por 33 docentes de educación prebásica pertenecientes a establecimientos de la Región del Biobío, seleccionados mediante criterios de accesibilidad y voluntariedad. Esta característica limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras regiones o a contextos educativos con distintas realidades institucionales, dado que las percepciones y prácticas pedagógicas pueden variar en función de variables territoriales, culturales o institucionales.

En segundo lugar, los datos fueron recolectados mediante un cuestionario autoadministrado, lo que implica que la información se basa en respuestas autorreportadas. Este tipo de instrumento puede verse afectado por sesgos de deseabilidad social o por diferencias en la interpretación de los ítems, lo que podría influir en la exactitud de las percepciones declaradas por las docentes. Además, pese a que el instrumento fue revisado para asegurar su coherencia interna, no se realizó un proceso formal de validación estadística, lo que constituye una limitación metodológica.

Una tercera limitación se relaciona con el proceso de análisis de datos. Debido a las características del estudio, el análisis se realizó utilizando las herramientas de visualización provistas por Google Forms, sin apoyo de software estadístico especializado.

Si bien este procedimiento permitió obtener tendencias descriptivas suficientes para responder a los objetivos planteados, restringe la posibilidad de realizar análisis más avanzados o comparaciones inferenciales entre dimensiones o subgrupos.

Finalmente, es importante señalar que la investigación no incluyó observación directa de prácticas pedagógicas, lo que implica que el estudio se centra exclusivamente en percepciones docentes y no en evidencia empírica asociada a la práctica real en el aula. Este aspecto limita la profundidad interpretativa respecto de la implementación concreta de las técnicas de lectura inicial.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos aportan información valiosa para comprender las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura inicial y constituyen una base sólida para el desarrollo de futuras investigaciones y propuestas pedagógicas en el ámbito de la alfabetización emergente.

7.2. PROYECCIONES

Los hallazgos de este estudio permiten proyectar diversas líneas de trabajo para fortalecer la enseñanza de la lectura inicial en educación pre-básica, especialmente en relación con las dimensiones que mostraron menor presencia y valoración en las prácticas docentes. En primer lugar, los resultados sugieren la necesidad de dimensiones que la evidencia teórica reconoce como fundamentales para la construcción de significados y el progreso lector. Fortalecer estos ámbitos podría contribuir a equilibrar la predominancia actual del trabajo fonológico y favorecer prácticas más integrales de alfabetización emergente.

En segundo lugar, se proyecta la importancia de promover espacios de actualización pedagógica que integren enfoques contemporáneos sobre lectura inicial, articulando el desarrollo fonológico con prácticas discursivas y semánticas. Esto permitiría que los docentes cuenten con herramientas diversificadas, pertinentes y basadas en evidencia para abordar la lectura desde una perspectiva más global. Asimismo, la generación de comunidades de aprendizaje profesional entre docentes podría favorecer la reflexión conjunta, el intercambio de prácticas y la mejora continua.

Otra proyección relevante se refiere a la necesidad de profundizar en investigaciones futuras que complementen la información obtenida mediante cuestionarios con métodos adicionales, tales como observación de prácticas en aula o entrevistas en profundidad, lo que permitiría comprender con mayor precisión la relación entre lo que las docentes declaran y lo que efectivamente implementan. Del mismo modo, estudios que consideren muestras más amplias o la comparación entre distintas

regiones podrían aportar una visión más completa del panorama nacional en torno a la alfabetización emergente. Finalmente, los resultados permiten proyectar la pertinencia de diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas que integren estrategias de conciencia fonológica, alfabética y comprensión visual, junto con experiencias ricas de lenguaje oral. La implementación de propuestas didácticas equilibradas podría beneficiar directamente a los estudiantes en su tránsito hacia la lectura convencional, contribuyendo al fortalecimiento de sus trayectorias lectoras desde las primeras etapas educativas.

8. CONCLUSIÓN

La presente investigación permitió caracterizar las técnicas de lectura inicial utilizadas por docentes de educación prebásica de la Región del Biobío, así como analizar su frecuencia de uso y la percepción de efectividad atribuida a cada una de ellas. A partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado, se constató que las docentes emplean con mayor frecuencia estrategias asociadas a la conciencia fonológica, tales como identificación de sonidos iniciales, rimas y segmentación silábica, resultados que coinciden con la evidencia teórica que reconoce a esta habilidad como uno de los predictores más sólidos del éxito lector inicial (Anthony & Francis, 2005; Ehri, 2020).

Asimismo, las docentes mostraron una valoración positiva de las actividades orientadas a la asociación fonema-grafema, coherente con autores como Piasta y Hudson (2022), quienes destacan la relevancia de la instrucción fónica explícita para la adquisición del principio alfabético. Paralelamente, se evidenció un uso frecuente de estrategias lúdicas, en alineación con Wahyuni (2021), quien documenta el impacto de actividades dinámicas en la motivación y adquisición de habilidades fonológicas en la primera infancia.

No obstante, surgió una brecha importante en dimensiones vinculadas a la comprensión lectora visual, el lenguaje oral y el vocabulario. A pesar de que estas habilidades están ampliamente documentadas como esenciales para la comprensión lectora posterior (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al., 1998), las docentes otorgan menor valoración a su efectividad en comparación con las estrategias fonológicas. Esta discrepancia revela una comprensión parcial de la alfabetización emergente, ya que, como señalan Whitehurst & Lonigan (1998), las habilidades de lenguaje oral son predictoras significativas del desempeño lector futuro.

De manera global, los hallazgos permiten afirmar que existe coherencia entre las prácticas docentes más utilizadas y la evidencia científica en torno al desarrollo fonológico, sin embargo, también se identifican dimensiones subtenidas que limitan la comprensión

lectora profunda en los primeros niveles educativos. La investigación confirma la hipótesis alternativa, al evidenciar una relación entre las técnicas aplicadas por las docentes y el desarrollo de habilidades lectoras emergentes, aunque con diferencias en la valoración de ciertas dimensiones críticas. Finalmente, este estudio aporta información cuantitativa contextualizada que puede orientar acciones de mejora, tales como fortalecer la formación docente en estrategias de vocabulario, comprensión oral y mediación dialógica, así como diseñar intervenciones pedagógicas locales que promuevan una alfabetización inicial más equilibrada y alineada con las necesidades de los estudiantes de la Región del Biobío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2024-2025). *Resultados SIMCE 2024: Lenguaje y Comunicación - Lectura, Región del Biobío*.

Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x

Al-Barakat, A. A., & Alali, R. M. (2024). The impact of pictures-based activities in enhancing reading comprehension skills among young children. *XLinguae*, 17(4), 176–190. <https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.04.11>

Arias, A. (2012). *Metodología de la Investigación*. (p. 24).

Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading pictures: Interpreting visual texts* (2.^a ed.). Routledge.

Ayala, A. & Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Retos de la Ciencia*. 5(e). 42-51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>

Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 25-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>

Calderon, M. (2021). *Informe de lectura caso chileno*.

Chlapana, E., & Koniou, A. (2025). Combining approaches for improving preschoolers' narrative production skill. *AJLL* 48, 35–56. <https://doi.org/10.1007/s44020-025-00075-z>

Clay, M. (1979). *Reading: the patterning of complex behavior* (2nd ed). Heinemann Educational Books.

Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes.

Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. DOI: 10.1080/10888438.2013.819356

Ehri, L. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45–S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>

Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023). *Siete consejos para fomentar la lectura*.

Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Front. Psychol.* 14:1202819. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202819

Gómez Cordero, X., & Vega López, N. A. (2022). Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria. *Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa, 13(24).

Gutiérrez Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.2017>

Grünke, M., Gürcay, I., Bracht, J., Jochims, A., Schulden, M., Barwasser, A., & Duchaine, E. (2024). Enhancing grapheme-phoneme correspondence learning: A single-case study using picture mnemonics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(3), 417-425. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.342>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Hunter, D., McCallum, J. & Howes, D. (2019). Defining exploratory-descriptive qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare. *Journal of Nursing and Health Care*, 4(1). <http://eprints.gla.ac.uk/180272/>

Johari, F. & Yunus, F. (2021). Teaching Techniques Implemented by Preschool Teachers in English Early Literacy Instructional Practices: A Case Study. *Creative Education*, 12, 21-30. doi: 10.4236/ce.2021.121002

Justice, L., & Ezell, H. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. <https://doi.org/10.1191/026565901680666527>

Larse, L., Næss, H., & Kilian, S. (2024). A longitudinal investigation of letter-name knowledge in a semi-transparent orthography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68:2, 126-140. <https://doi.org/10.1080/00312831.2022.2116485>

Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204-232. <https://journal.fi/jecer/article/view/114015>

López-Delgado, M. & Acila-Zambrano, J. (2025). Técnicas de estimulación temprana para desarrollar la lectura en niños de cuatro años. *MQRInvestigar*, 9(1), e127. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e127>

Marinus, E., Wang, H., Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018(11). DOI: 10.1002/14651858.CD009115.pub2

Mayoral-Gutiérrez, Luis-Alfredo, & Peredo-Merlo, María-Alicia. (2021). Las creencias epistemológicas y la competencia lectora: inferencias identificadas en la lectura de múltiples textos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(35), 112-131. Epub 20 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1085>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). PIAAC 2023. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe Español. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac/piaac-2-ciclo.html>

Moreira, W. & Castro, I. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 193–214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1705>

Muñoz, C., & Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, e11. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>

McArthur G., M Eve P., Jones K, Banales E, Kohnen S, Anandakumar T, Larsen L, Marinus E, Wang HC, Castles A. Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database Syst Rev*. 2012 Dec 12;12:CD009115. doi: 10.1002/14651858.CD009115.pub2. Update in: *Cochrane Database Syst Rev*. 2018 Nov 14;11:CD009115. doi: 10.1002/14651858.CD009115.pub3. PMID: 23235670.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NIH.

Nikolopoulou, K. (2022). ¿Qué es el muestreo no probabilístico? Tipos y ejemplos. Scribbr.

Organización para la Corporación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024). *Evaluación de competencias de la población adulta 2023*. Chile. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>

Piasta, S., & Hudson, A. (2022). Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210. <https://doi.org/10.1002/trtr.2093>

Piasta, S., & Wagner, R. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 294–316. DOI: 10.1598/RRQ.45.1.2

Pino, G., Tuninetti, A., Antoniou, M., & Escudero, P. (2023). Understanding preschoolers' word learning success in different scenarios: Disambiguation meets statistical learning and eBook reading. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1118142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1118142>

Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. (2024). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 57(116), 757-780. <https://doi.org/10.4151/S0718-09342024011601039>

Ramos, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243-264. <https://orcid.org/0000-0002-7533-0261>

Risko, V., Roller, C., Cummins, C., Bean, R., Block, C., Anders, P., & Flood, J. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252–288. <https://doi.org/10.1598/rrq.43.3.3>

Ruddell, R., & Unrau, N. (2013). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. <https://doi.org/10.1598/0710.38> Sánchez, A., & Murillo, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia*, 9(2), 147–181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>

Seyll, L. & Content, A. (2022). Letter-Like Shape Recognition in Preschool Children: Does Graphomotor Knowledge Contribute? *Front. Psychol.*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726454>

Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Universidad de Santiago de Chile. (2024). *Educación: 60% de estudiantes de 2° básico no alcanzan nivel óptimo de Comprensión Lectora*. Diario Usach.

Valencia Mero, G. J., González Tomalá, S. M., Del Pezo Catuto, I. A., Borbor Delgado, C. E., Rodríguez Beltrán, A. V., Reyes Palacios, S. M., & Peñafiel Villareal, R. E. (2025). Importancia del rincón de lectura para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años: Revisión sistemática: Importance of the reading corner for the development of oral language in children aged 3 to 5 years. *Revista Multidisciplinaria De Estudios Generales*, 4(2), 1201–1223. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.141>

Vygotski, L., Cole, M., & Luria, A. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 66). Barcelona: crítica.

Wahyuni, V. (2021). Several Methods to Teach Reading to Early Childhood. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*. 1. 36-39. <https://doi.org/10.46336/ijeer.v1i2.124>

Wu, Y., Chen, S., Wang, X., Qiao, P., & Jiang, Y. (2025). Teacher-child talk in shared-book reading with preschoolers: Linkages between teacher questioning and child responsiveness. *Early Childhood Education Journal*, 52, 397–416. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01830-6>

Wu, Z., & Amzah, F. (2023). A comparative study on the effects of e-picture books and printed books on story comprehension and reading motivation among Chinese preschoolers. *Forum for Linguistic Studies*, 5(3), Article 1954. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i3.1954>

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

CAPÍTULO 3

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

Data de submissão: 30/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Fernanda Polett Daroch Álvarez

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Kathalina Belén Henríquez Hermosilla

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Krishna Monserrat Sepúlveda Fritz

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Susana Ester Silva Garrido

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Maite Otondo Briceño

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

RESUMEN: El estudio analiza las experiencias de docentes que trabajan con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en escuelas (TEA) regulares, identificando barreras, facilitadores, percepciones y apoyos institucionales. Mediante un enfoque

cualitativo con diseño fenomenológico y entrevistas semiestructuradas, se profundiza en los significados personales, emocionales y profesionales asociados a la práctica inclusiva. Los resultados evidencian falta de formación inicial, sobrecarga laboral, recursos limitados y desafíos institucionales, pero también compromiso docente, estrategias efectivas, trabajo colaborativo y valoración de la diversidad. Se concluye que fortalecer la capacitación continua, mejorar los apoyos institucionales y ampliar los recursos favorecerá una inclusión educativa más equitativa y sostenible.

PALABRAS CLAVE: actitud docente; educación inclusiva; estudiante atípico; integración escolar; práctica pedagógica.

TEACHERS' EXPERIENCES IN THE EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN REGULAR SCHOOLS

ABSTRACT: This study analyzes the experiences of teachers working with students with Autism Spectrum Disorder in mainstream schools, identifying barriers, facilitators, perceptions, and institutional support. Using a qualitative approach with a phenomenological design and semi-structured interviews, it delves into the personal, emotional, and professional meanings associated with inclusive practice. The results reveal a lack of initial training, excessive workload, limited resources, and institutional challenges, but

also teacher commitment, effective strategies, collaborative work, and an appreciation of diversity. The study concludes that strengthening ongoing professional development, improving institutional support, and expanding resources will foster more equitable and sustainable educational inclusion.

KEYWORDS: teacher attitude; inclusive education; atypical student; school integration; pedagogical practice.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Chile ha impulsado diversas políticas para avanzar hacia una educación más inclusiva, promoviendo el derecho de todas y todos los estudiantes a participar y aprender en igualdad de condiciones. Documentos como la Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015) y las Orientaciones para el Resguardo del Bienestar de Estudiantes con Identidades Diversas (2022) han reforzado el compromiso del sistema educativo con la diversidad y equidad. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la implementación efectiva de prácticas inclusivas continúa siendo un desafío en los establecimientos educacionales, en especial cuando se trata de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Diversos estudios recientes advierten que los docentes enfrentan múltiples dificultades para concretar una inclusión efectiva de estudiantes con TEA, principalmente asociadas a la falta de formación específica, escasez de recursos materiales y humanos, y la sobrecarga laboral (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022; Wittwer et al., 2023). En el contexto chileno, investigaciones señalan que los profesores reconocen la importancia de la inclusión, pero muchas veces se sienten poco preparados para responder pedagógicamente a las necesidades de estos estudiantes.

De esta manera, la presente investigación busca comprender las experiencias de los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes TEA en escuelas regulares, poniendo énfasis en las barreras y facilitadores que emergen en dicho proceso. La pregunta guía de este estudio es ¿Cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa?.

El objetivo general es conocer de primera fuente cómo los docentes viven la inclusión de estudiantes con TEA, qué apoyos institucionales y pedagógicos perciben, y qué dificultades se enfrentan en su labor cotidiana. Asimismo, creemos que nos encontramos con falta de información específica, escasa formación en el tema y en algunos casos, poca motivación para innovar en el ámbito pedagógico y muchas veces debido a la alta carga laboral que enfrentan.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-exploratorio, con un diseño fenomenológico, ya que busca comprender la esencia de las experiencias docentes en relación a la inclusión educativa. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semi estructuradas, aplicadas a profesores de aula, regular y profesoras diferenciales, lo que permitirá acceder a sus percepciones, emociones, estrategias y reflexiones personales sobre el proceso inclusivo.

Finalmente, este informe se estructura en cinco capítulos: El capítulo I Presenta el planteamiento del problema y su fundamentación; el capítulo II detalla el Marco teórico; el capítulo III aborda el Marco metodológico y su análisis; el capítulo IV expone los resultados obtenidos; y el capítulo V entrega, las conclusiones y las proyecciones del estudio.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación consiste en la necesidad de entender más a fondo las experiencias que enfrentan los docentes al incluir a estudiantes con TEA en escuelas regulares en Chile. Aunque en los últimos años el país ha hecho progreso en políticas públicas de educación inclusiva, el conocimiento actual aún no es suficiente para explicar cómo se implementan estas políticas en la práctica educativa y cuáles son las condiciones reales en las que los docentes realizan su labor inclusiva.

En el contexto chileno, los estudios recientes muestran que la cantidad de estudiantes diagnosticados con TEA en el sistema escolar ha ido en aumento. Se estima que la tasa de prevalencia varía entre el 0,46% y el 1,06% de la población escolar, dependiendo de los criterios de diagnóstico y las fuentes de registro utilizadas. Este aumento ha creado la necesidad urgente de fortalecer las estrategias pedagógicas y el apoyo a los docentes en las aulas regulares. No obstante, varios informes indican que la respuesta institucional ante este desafío aún presenta una importante brecha.

Según un estudio de Echeverri (2023), aunque la inclusión educativa es un objetivo ampliamente reconocido en el plano institucional, persiste una brecha importante entre el discurso normativo y las prácticas reales en el aula. La autora evidencia que muchos docentes no cuentan con una preparación integral para responder a la diversidad y que, en particular, un porcentaje significativo no ha recibido formación continua en materia de inclusión, lo que limita la implementación efectiva de estrategias inclusivas y el acceso a apoyos adecuados.

De manera similar, Wittwer et al. (2023) destacan que el desconocimiento por parte del profesorado y la escasez de recursos pedagógicos son factores que complican el manejo del TEA en las aulas regulares. Además, un informe nacional sobre cultura escolar inclusiva, indica que casi el 90% de los establecimientos educativos afirma promover la inclusión en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, los mismos docentes mencionan la existencia de barreras estructurales, la falta de apoyos especializados y la sobrecarga laboral, lo que impacta directamente en la efectividad de estas prácticas.

Esta investigación se enfoca en el contexto chileno, especialmente en profesores que trabajan en colegios regulares con estudiantes diagnosticados con TEA. Se centra en experiencias recientes, considerando que actualmente estamos en una etapa en la que la inclusión educativa ha cobrado mayor importancia en las políticas públicas.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de comprender las experiencias que viven los docentes al incluir a estudiantes con TEA en colegios regulares. Si bien la educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental del sistema educativo chileno, su aplicación práctica continúa siendo un desafío. La inclusión efectiva de estudiantes con TEA exige no sólo cambios estructurales, sino también transformaciones en la mirada pedagógica, en las estrategias de enseñanza y en el apoyo institucional hacia el profesorado.

Diversos estudios han abordado la relación entre inclusión educativa y TEA. Echeverri (2023), pese a los avances normativos en Chile, persisten dificultades prácticas, especialmente en materia de apoyo docente y formación continua. Del mismo modo, Wittwer et al. (2023) señalan que el desconocimiento del profesorado y la falta de recursos pedagógicos obstaculizan la atención a estudiantes con esta condición. Estos antecedentes evidencian que, aunque se ha avanzado en el estudio del tema, aún existen vacíos respecto a las experiencias directas de los docentes, lo que justifica la pertinencia de esta investigación.

Desde un enfoque teórico, el estudio se sustenta en los principios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, que promueven la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2020). Comprender las vivencias docentes desde esta perspectiva permite identificar cómo se concretan estos principios en la práctica educativa y qué obstáculos persisten para lograr una inclusión real.

En el ámbito metodológico, se adopta un enfoque cualitativo con una entrevista semiestructurada, lo que posibilita recoger relatos auténticos y contextualizados. Este

método se elige porque privilegia la voz del docente y permite comprender el fenómeno desde sus propias experiencias, más allá de los datos cuantificables.

La relevancia social del estudio radica en visibilizar las realidades del profesorado que trabaja con estudiantes con TEA, aportando información que puede contribuir a fortalecer la formación docente, orientar políticas educativas y promover entornos escolares más inclusivos.

Desde una mirada ética, la investigación se compromete con el respeto, la confidencialidad y el consentimiento informado, asegurando un trato responsable y humano de la información obtenida.

Finalmente, el impacto esperado se proyecta tanto en el ámbito académico, aportando conocimiento sobre la inclusión desde la experiencia docente, como en el ámbito práctico, ofreciendo orientaciones que favorezcan la construcción de comunidades escolares más comprensivas, equitativas e inclusivas.

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

2.3.1. Pregunta general.

¿Cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa?

2.3.2. Preguntas específicas:

¿Qué barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales perciben los docentes como obstáculos en la inclusión de estudiantes con TEA?

¿Qué factores o condiciones facilitan y fortalecen la práctica inclusiva de los docentes en la atención de estudiantes con TEA?

¿Cómo describen y reflexionan los docentes sus experiencias, aprendizajes y desafíos en la inclusión educativa de estudiantes con TEA?

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general:

Comprender cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa.

2.4.2. Objetivos específicos:

Identificar las barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales que enfrentan los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en los establecimientos regulares.

Identificar los facilitadores que permiten y fortalecen la implementación de prácticas inclusivas efectivas hacia los estudiantes con TEA, considerando recursos, apoyos profesionales, estrategias pedagógicas y trabajo colaborativo entre docentes y equipos PIE.

Analizar las experiencias docentes respecto a las estrategias, percepciones y reflexiones que surgen en la práctica educativa inclusiva con estudiantes con TEA, reconociendo los aprendizajes, desafíos y transformaciones que dichas experiencias generan en su labor profesional.

2.5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, descriptivo-fenomenológico, cuyo propósito es comprender el significado de las experiencias docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares. De acuerdo con este enfoque, no se formulan hipótesis en términos de comprobación estadística, sino supuestos de investigación que orientan la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los propios participantes.

El supuesto de investigación surge de la comprensión previa de la realidad educativa durante las prácticas progresivas y de la revisión teórica. Se asume que las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, se desarrolla a partir de los significados personales, emocionales y profesionales que construyen en su práctica educativa, siendo influidas por su formación, el apoyo institucional y sus creencias pedagógicas.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico tiene como propósito fundamentar la investigación de forma conceptual y científica, estableciendo pilares que permitan comprender la inclusión educativa de estudiantes con TEA en establecimientos regulares. Para ello, se abordan los principales enfoques, normativas y antecedentes empíricos que configuran el campo de estudio, considerando tanto las transformaciones que ha experimentado el sistema educativo chileno como los desafíos que persisten en la implementación de prácticas inclusivas.

Desde una perspectiva académica, este capítulo articula las nociones centrales de educación inclusiva, las características del TEA y las implicancias pedagógicas asociadas junto al rol docente y los factores institucionales que facilitan o dificultan la inclusión. Asimismo, se revisan estudios nacionales e internacionales que permiten situar las experiencias docentes en un marco comparativo más amplio sobre la temática. De esta manera, el marco teórico no sólo delimita el estado del conocimiento sobre la temática, sino que también orienta la interpretación de los resultados, otorgando coherencia metodológica y rigurosidad al análisis fenomenológico que sustenta esta investigación.

3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.1.1. Conceptos y fundamentos de la educación inclusiva

La Educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en el sistema educativo, orientado a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a la UNESCO (2017), la inclusión educativa implica “La transformación de los sistemas educativos para atender a todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Booth y Ainscow (2020), autores del reconocido “Index for inclusión” sostienen que la inclusión no se reduce a la integración física de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que supone un cambio profundo en la cultura escolar, las políticas y las prácticas educativas. Siguiendo con este planteamiento, Hornby (2024) señala que una educación verdaderamente inclusiva no solo exige ajustes puntuales, sino una transformación estructural que abarque el diseño curricular, la formación docente y la participación de todos los actores institucionales.

Este proceso debe incluir a los equipos directivos, docentes, profesionales de apoyo interdisciplinario, asistentes de la educación, estudiantes y especialmente a la familia y redes de apoyo externas, quienes cumplen un rol fundamental en la consolidación de las comunidades educativas. Así la inclusión educativa trasciende y plantea retos de cambios sistemáticos, que implican revisar los valores institucionales, formación docente y prácticas pedagógicas contextualizadas.

Desde una perspectiva pedagógica, la educación inclusiva se fundamenta en tres principios esenciales: 1-. La presencia de los docentes; 2-. La participación; 3.- El aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow, 2020). Estos principios buscan

asegurar que todos los alumnos no solo estén físicamente en las escuelas, sino que también se sientan valorados, acogidos, comprendidos y apoyados en su desarrollo integral y académico.

3.1.2. Políticas públicas y normativas chilenas sobre inclusión

En Chile la educación inclusiva ha sido impulsada a través de diversas normativas políticas públicas orientadas a garantizar la equidad y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. La ley N° 20.422 (2010) establece la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, garantizando su acceso y participación en todas las escuelas. Asimismo, el Decreto N° 83 (2015) promueve la diversificación de la enseñanza, invitando a los docentes a adaptar las experiencias de aprendizajes según las características, intereses y necesidades de cada estudiante, bajo un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El decreto N° 170 (2009) por su parte regula la identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), además la subvención, incluyendo al TEA dentro de su marco de atención. Complementando, la política Nacional de educación especial (MINEDUC, 2015) busca fortalecer las estrategias de inclusión mediante la formación docente, la entrega de recursos especializados y el trabajo colaborativo con el equipo del PIE.

En los últimos años, la promulgación de la Ley N° 21.545 (Ministerios de Desarrollo Social y Familia, 2023), conocida como la “Ley TEA” ha representado un avance sustantivo al garantizar la atención integral, NO a la discriminación y a la inclusión efectiva de las personas dentro del espectro autista. Finalmente, el Decreto Exento N° 373 (Ministerio de Educación, 2021) actualiza las orientaciones del PIE, reforzando el trabajo colaborativo interdisciplinario y del acompañamiento continuo a los estudiantes con TEA y sus familias.

3.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

3.2.1. Contextualización del TEA

El TEA es una condición de neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, acompañadas de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2013). El término “espectro” refleja la heterogeneidad diagnóstica, es decir no todos los individuos presentan exactamente los mismos síntomas ni el mismo nivel (World Health Organization, 2021).

Desde el ámbito educativo, comprender el TEA implica reconocer que cada estudiante presenta un perfil cognitivo único de aprendizaje, por lo que las estrategias pedagógicas deben ser flexibles y personalizadas. Tal como señala Lu et al. (2020), la atención a la diversidad en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista requiere un enfoque pedagógico centrado en el reconocimiento de sus características individuales, fortalezas cognitivas e intereses específicos, promoviendo estrategias flexibles que favorezcan su participación activa y su desarrollo en contextos educativos inclusivos, especialmente cuando los docentes cuentan con actitudes positivas y adecuada preparación profesional.

3.2.2. Implicaciones educativas del TEA

En el contexto escolar, los estudiantes con TEA enfrentan desafíos en la comunicación, en la socialización y en la regulación emocional. Estos desafíos pueden dificultar su adaptación al entorno educativo y al aprendizaje si no existen estrategias adecuadas de apoyo. De acuerdo con los estudios actuales, muchos docentes continúan señalando la falta de formación específica en autismo y la carencia de recursos pedagógicos especializados para atender eficazmente a los estudiantes con TEA (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022).

La colaboración sistemática entre docentes de aula regular y equipos PIE es mencionada como esencial para construir respuestas pedagógicas ajustadas al perfil de cada estudiante, aunque los profesionales de apoyo advierten que las limitaciones institucionales y la falta de coordinación afectan su efectividad (Dinamarca-Aravena & López, 2025).

3.3. DOCENTE E INCLUSIÓN

3.3.1. Rol del docente en la inclusión

El rol docente resulta determinante para el éxito de la educación inclusiva. El profesorado es el principal mediador del aprendizaje, responsable de crear ambientes de aulas acogedoras y respetuosas frente a la diversidad. Según estudios actuales, el rol del docente en contextos inclusivos trasciende la mera adaptación curricular y se vincula estrechamente con competencias emocionales, actitudes y creencias de autoeficacia. Por ejemplo, investigaciones recientes han evidenciado que docentes con mayores niveles de inteligencia emocional y autorregulación están mejor preparados para enfrentar la diversidad en el aula (Calandri et al. 2025). Asimismo, se ha comprobado que incluso cuando los docentes poseen un entendimiento conceptual de la educación

inclusiva, sus prácticas varían según cuán seguros se sienten para implementarla (Woodcock et al., 2022).

En síntesis, el rol docente en la inclusión implica no solo asumir la diferencia como oportunidad, sino cultivar una práctica profesional basada en competencias emocionales, convicciones de eficacia pedagógica, compromiso personal y la capacidad de construir entornos de apoyo y colaboración permanente.

3.3.2. Formación Docente y desafíos

Pese a los avances normativos, persisten importantes brechas en la formación inicial y continua del profesorado en torno al TEA. Toledo Manríquez y Basulto Gallegos (2020) señalan que muchos docentes manifiestan inseguridad al trabajar con estudiantes con TEA debido a la falta de preparación específica. Asimismo, Wittwer y Voss (2023) destacan que la sobrecarga laboral y escasa coordinación entre docentes y equipos de apoyo son obstáculos recurrentes para el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas.

3.4. BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN

La inclusión educativa implica un proceso continuo de transformación institucional, pedagógica y cultural que busca eliminar las barreras que impiden la participación plena de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2020). Sin embargo, la literatura reciente demuestra que, a pesar de los avances normativos, persisten obstáculos estructurales, pedagógicos y actitudinales que dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022; Wittwer & Voss, 2023).

3.4.1. Barreras pedagógicas

Las barreras pedagógicas se relacionan con la falta de estrategias diversificadas, la rigidez curricular y la escasa comprensión del espectro autista. De acuerdo con Petersson-Bloom y Holmqvist (2022), muchos docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero manifiestan limitaciones para aplicar ajustes didácticos efectivos, especialmente por falta de conocimiento especializado y tiempo para la planificación colaborativa. Asimismo, Brock et al. (2025) describen que muchos maestros de aula regular perciben limitaciones en su formación y en los recursos disponibles, lo que afecta su capacidad para adaptar la enseñanza y responder a las necesidades de los estudiantes con autismo.

La falta de formación, recursos y apoyo pedagógico conduce a prácticas homogéneas y poco flexibles, mientras que la UNESCO señala que persiste un uso limitado del DUA y de apoyos visuales necesarios para la inclusión (Ravet & Mtika, 2021; UNESCO, 2022).

3.4.2. Barreras institucionales

En el contexto institucional, los obstáculos más frecuentes son la falta de recursos humanos especializados, la infraestructura adecuada y la ausencia de tiempo institucional para el trabajo colaborativo (Wittwer et al., 2023).

Coronado et al. (2024) evidencian que la gestión escolar en Chile suele estar tensionada por exigencias administrativas que limitan el acompañamiento pedagógico; de manera similar, Díaz et al. (2023) muestran que los equipos PIE y los docentes enfrentan dificultades de coordinación y carga laboral; mientras que Leiva-Guerrero y Benavides-Meneses (2024) destacan tensiones organizacionales asociadas a la falta de tiempo y a estructuras institucionales poco flexibles para la inclusión. Estas condiciones dificultan el desarrollo de comunidades educativas inclusivas y sostenibles, ya que la inclusión requiere una estructura organizativa que promueva el liderazgo pedagógico y la corresponsabilidad entre todos los actores (Hornby & Kauffman, 2024).

3.4.3. Barreras actitudinales

Las barreras actitudinales se relacionan con prejuicios, estigmas y resistencia al cambio que aún persisten por parte del profesorado y las comunidades educativas. Según Gómez-Marí et al. (2022), las actitudes negativas hacia la inclusión se asocian con el desconocimiento del TEA, la inseguridad profesional y la percepción de que los ajustes inclusivos son una sobrecarga de trabajo. De manera similar, un estudio de García-González et al. (2023) evidencia que las creencias docentes influyen directamente en la disposición a modificar prácticas pedagógicas y colaborar con equipos interdisciplinarios.

En este sentido, transformar las actitudes implica promover el desarrollo de competencias socioemocionales y reflexivas en los docentes, así como generar espacios institucionales de diálogo, sensibilización y acompañamiento profesional (Savina et al., 2025; Steponavičius et al., 2023).

3.4.4. Facilitadores pedagógicos

Según Vidal Esteve (2024), los facilitadores pedagógicos en la inclusión de estudiantes con TEA se definen como los recursos, estrategias y condiciones, organizativas o didácticas que contribuyen a promover su participación y aprendizaje en las aulas regulares. Estos facilitadores permiten ajustar la enseñanza a las características individuales de cada estudiante, favoreciendo su integración en el grupo y su desarrollo académico y socio-emocional.

Entre los principales facilitadores pedagógicos identificados, se encuentran la distribución cooperativa, que fomenta el trabajo en equipo y la interacción entre estudiantes con TEA; la flexibilización de tiempos y espacios, que permite adaptar el ritmo y las condiciones del aula a las necesidades específicas; y el uso de materiales visuales y diversos, que facilitan la comprensión y la atención de los estudiantes. Asimismo, la autora destaca la evaluación centrada en las necesidades individuales, que reconoce distintas formas de demostrar el aprendizaje, y la actitud docente positiva, entendida como la disposición empática, comprometida y abierta al cambio que poseen los profesores para atender la diversidad.

3.4.5. Apoyo Institucional

Se refiere al conjunto de políticas, estructuras, recursos humanos, materiales y normativas que las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades), junto con actores, estatales o comunitarios, ponen a disposición para que la inclusión de estudiantes con TEA no sea solo un ideal, sino una práctica sostenida y eficaz. Esto incluye además la capacitación al personal docente y directivo, asignación de recursos adecuados, implementación de protocolos institucionales, liderazgo comprometido y ajustes organizativos. Por ejemplo, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) ejecutó un proyecto financiado por el Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos (FONAPI) llamado “Instalando nuevos mecanismos de apoyo a estudiantes con TEA”. En este proyecto, la institución ofreció talleres a funcionarios/as para fortalecer capacidades en el manejo emocional y conductual de estudiantes con TEA, lo que implicó respaldo institucional en cuanto a financiamiento, coordinación administrativa y generación de espacios formativos.

Coherente con lo planteado por Peña et al. (2025) respecto al rol del apoyo institucional en la inclusión. Éste se manifiesta en distintos niveles: normativo, formativo logístico de liderazgo y en dotación de recursos humanos y materiales. En ausencia de ese respaldo, los docentes suelen tener muchas barreras para implementar la inclusión real.

3.5. EXPERIENCIAS DOCENTES EN INCLUSIÓN

Las experiencias docentes en inclusión de estudiantes con TEA reflejan tanto el compromiso de los profesores para atender la diversidad como las dificultades que enfrentan en el proceso. Según Muñoz et al. (2023), las experiencias de los docentes se caracterizan por una constante tensión entre la voluntad de incluir la falta de preparación específica. En su estudio realizado en España, los autores señalan que los profesores muestran una actitud positiva hacia la inclusión, pero manifiestan inseguridad a adaptar sus estrategias pedagógicas y gestionar el aula, destacando la importancia del trabajo colaborativo y de un liderazgo escolar comprometido para mejorar las experiencias inclusivas.

3.5.1. Estudios previos nacionales

En Chile, los estudios previos nacionales sobre la inclusión de estudiantes con TEA a nivel diferenciado muestran avances significativos en materia de normativas y sensibilización, pero también diversas dificultades en la práctica pedagógica cotidiana. Los docentes destacan la importancia de promover una educación inclusiva, aunque manifiestan que persisten brechas en formación, recursos y acompañamiento institucional.

Según Coronado et al. (2025), los profesores y equipos de gestión escolar perciben avances en la implementación de la ley TEA, el estudio señala que los docentes enfrentan barreras estructurales, como la sobrecarga laboral, la falta de apoyos técnicos y la insuficiente capacitación especializada. Estas limitaciones inciden directamente en la calidad de las experiencias docentes, generando sentimiento de agotamiento y desmotivación frente a los desafíos de la inclusión.

3.5.2. Estudio internacionales

Diversas investigaciones recientes han profundizado en las experiencias docentes frente a la inclusión de estudiantes con TEA, destacando el papel decisivo de la formación profesional, los recursos institucionales y las políticas de apoyo. Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) sostienen que las diferencias entre países en materia de inclusión se explican principalmente por la existencia o ausencia de sistemas de apoyo consolidados y estructuras de acompañamiento docente. En contextos donde los equipos interdisciplinarios, la planificación colaborativa y la formación continua son parte estructural del sistema educativo, los docentes reportan mayores niveles de efectividad y confianza al implementar estrategias inclusivas.

Estos hallazgos se refuerzan con estudios recientes como el de Jodra-Chuan et al. (2024), quienes evidencian que la falta de apoyo institucional y la escasez de recursos materiales generan mayores niveles de estrés y menor percepción de autoeficacia en los docentes que trabajan con estudiantes con TEA. De forma complementaria, Jara et al. (2025) señalan que la autoeficacia percibida de los profesores constituye un factor clave en la adopción de prácticas inclusivas sostenibles, aunque aún existen brechas de formación en el manejo de estrategias pedagógicas específicas para el espectro autista.

Cebreros et al. (2024) demostró que una actitud positiva hacia la diversidad y la autoeficacia profesional están directamente relacionadas con la aplicación de prácticas inclusivas efectivas, destacando la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y continua. Asimismo, investigaciones internacionales coinciden en que el DUA se ha consolidado como un marco pedagógico eficaz para promover la inclusión en el aula. Según Mitchell (2023), la incorporación del DUA en escuelas primarias permite a los docentes ajustar la enseñanza a las necesidades cognitivas y sensoriales de estudiantes autistas, fomentando la participación y la autonomía.

En síntesis, la literatura internacional más actual coincide en que la inclusión del TEA depende de un equilibrio entre formación docente, recursos institucionales y cultura educativa. La presencia de apoyos sistemáticos, comunidades de aprendizaje profesional y metodologías inclusivas como el DUA permiten a los docentes transitar desde una atención centrada en el déficit hacia un enfoque basado en las potencialidades y la participación de todos los estudiantes.

3.5.3. Perspectiva fenomenológica

El enfoque fenomenológico permite acceder al significado profundo de las vivencias docentes al involucrarse con estudiantes neuro divergentes, como aquellos con TEA, centrándose en cómo los docentes interpretan su práctica y construyen sentido desde la experiencia. A diferencia de posiciones metodológicas que priorizan mediciones y resultados cuantitativos, la fenomenología sitúa la experiencia vivida como fuente principal de conocimiento (Smith et al., 2021).

En contextos educativos, estudios recientes han adoptado versiones fenomenológicas y hermenéuticas para explorar estos mundos interiores de los docentes. Por ejemplo, en Filipinas, llevaron a cabo un estudio descriptivo-fenomenológico que examinó las experiencias vividas de 30 docentes de educación básica que trabajan con estudiantes “neuro diversos”. Encontraron que los temas emergentes incluyeron

crecimiento personal, desafíos emocionales, la evolución del rol docente y la necesidad de soporte institucional (Reyes et al., 2023).

En el ámbito preescolar, Shen y Musyoka (2025) realizaron un estudio fenomenológico con docentes de Early Childhood Special Education (ECSE), traducido como Educación Especial de la Primera Infancia, identificando entre sus hallazgos dimensiones emocionales, necesidad de apoyo informativo e instrumental, y la resiliencia docente en entornos inclusivos (Shen & Musyoka, 2025).

En conjunto, estas investigaciones respaldan la idea de que la fenomenología es un enfoque vigente y pertinente para este tipo de estudios: permite dar voz al docente, revelar las capas emocionales, éticas y reflexivas de la inclusión, y evidenciar cómo la política, la cultura escolar y los recursos interactúan con las percepciones individuales.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que su propósito principal es comprender en profundidad las experiencias de los docentes al incluir a estudiantes con TEA, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa. Este enfoque nos permite captar las perspectivas y vivencias de una mirada de quienes participan en los procesos educativos de los alumnos, considerando el contexto en el que se desenvuelven, las interacciones con sus pares y barreras que surgen en el ámbito educativo.

Según Wittwer, et al. (2023), las actitudes y conocimientos de los docentes hacia los estudiantes con TEA influyen de manera directa en su disposición a implementar prácticas inclusivas. Asimismo, Petersson-Bloom y Holmqvist (2022), en una revisión sistemática sobre estrategias de inclusión, destacan que una de las principales barreras es la falta de formación docente y el desconocimiento respecto a cómo adaptar ambientes y prácticas pedagógicas a las características del espectro autista. Estas evidencias nos confirman la pertinencia del enfoque cualitativo, el cual nos permitirá profundizar en las experiencias y significados que tienen los docentes en relación con esta temática, además de su atribución a la inclusión en los establecimientos educacionales regulares y los apoyos pertinentes hacia el estudiantado.

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

El estudio que se desarrolla corresponde a una investigación de tipo descriptivo-exploratorio, en el que se busca comprender cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas, identificando las principales barreras y facilitadores que perciben los docentes. Este tipo de estudio es pertinente, ya que ha sido un fenómeno poco abordado y se requiere más conocimiento acerca de este tema, en vista que diversas estimaciones nacionales apuntan a que aproximadamente 1,06 % de la población en Chile presenta este trastorno en Chile.

En cuanto al diseño, se adopta un diseño fenomenológico, donde permite comprender la esencia de las experiencias vividas por los participantes de este estudio frente a nuestro tema investigado.

El uso de entrevista semiestructurada resulta coherente con este diseño, porque facilita la exploración profunda y flexible de las vivencias docentes, de esta manera posibilitando un diálogo reflexivo donde los entrevistados puedan expresar con libertad sus percepciones acerca de la inclusión en sus establecimientos.

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento de recolección de datos en esta investigación fue la entrevista semiestructurada, la cual se construyó considerando los objetivos del estudio y el diseño fenomenológico adoptado. Esta herramienta permitió obtener información detallada sobre las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyeron a la inclusión de estudiantes con TEA en sus contextos escolares.

La entrevista semiestructurada se caracterizó por ser una guía flexible de preguntas abiertas que orientaron la conversación, sin restringir las respuestas de los participantes. Esto posibilitó una interacción fluida y reflexiva, donde los docentes pudieron relatar sus vivencias de manera libre, profunda y contextualizada. Gill (2020) explica que la fenomenología busca comprender los fenómenos tal como son experimentados por las personas, enfatizando la importancia de acceder a la perspectiva subjetiva de los participantes para interpretar el significado que atribuyen a sus vivencias.

Este instrumento se alineó con los principios del enfoque cualitativo, ya que permitió comprender la complejidad del fenómeno desde la perspectiva de los propios actores educativos, valorando su experiencia y contexto.

4.4. GUION DE ENTREVISTA

Tabla 1. Guion de entrevista semiestructurada.

Objetivo	Temas (Categoría)	Subtemas (subcategorías)	Ejemplo de preguntas (Diversifica tipos de preguntas)
Conocer las experiencias y percepciones de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares, identificando las barreras, facilitadores, estrategias pedagógicas y apoyos institucionales que influyen en el proceso inclusivo.	1. Barreras y desafíos en la inclusión de estudiantes con TEA.	1.1. Formación y preparación docente.	1. ¿Qué tipo de formación inicial o continua ha recibido para trabajar con estudiantes con TEA?
		1.2. Sobrecarga laboral y recursos.	2. ¿Cómo valora la formación inicial que recibió respecto a la atención a la diversidad y, en particular, a estudiantes con TEA? 3. ¿De qué manera considera que esa formación ha respondido a las necesidades de los estudiantes con TEA? 4. ¿Qué recursos o apoyos identifica como necesarios en su establecimiento para mejorar la atención a estudiantes con TEA? 5. ¿Qué desafíos enfrenta al equilibrar responsabilidades administrativas y pedagógicas con las necesidades de inclusión? 6. ¿De qué manera influye la carga laboral en su capacidad para implementar estrategias inclusivas?

Objetivo	Temas (Categoría)	Subtemas (subcategorías)	Ejemplo de preguntas (Diversifica tipos de preguntas)
	2. Experiencias y estrategias exitosas.	2.1. Adecuaciones pedagógicas y estrategias de aula.	1. ¿Qué estrategias y actividades concretas ha utilizado en el aula regular que han resultado efectivas para favorecer la participación de estudiantes con TEA? 2. ¿Qué actitudes o factores culturales dentro de la comunidad escolar han incidido en la necesidad de realizar adaptaciones pedagógicas para estudiantes con TEA? 3. ¿Qué estrategias de aula ha implementado para responder a estas actitudes y favorecer la participación inclusiva de estudiantes con TEA?
		2.2. Apoyo institucional y trabajo colaborativo.	4. ¿Cómo ha sido la coordinación con otros profesionales para atender a los estudiantes con TEA? 5. ¿Qué cambios a nivel institucional considera necesarios para fortalecer la inclusión en el establecimiento?
		2.3. Escasez de recursos e infraestructura adaptada.	6. ¿Qué tipo de recursos considera imprescindibles para atender de manera adecuada a estudiantes con TEA? 7. ¿Qué experiencias recuerda sobre recursos (materiales, tecnológicos o humanos) para la inclusión de estudiantes con TEA? 8. ¿Qué cambios estima necesarios para mejorar el apoyo institucional y la colaboración entre los distintos actores educativos?

Objetivo	Temas (Categoría)	Subtemas (subcategorías)	Ejemplo de preguntas (Diversifica tipos de preguntas)
		2.4. Actitud y creencias docentes sobre la inclusión.	9. ¿Cómo describiría su actitud frente a la implementación de prácticas inclusivas en el aula y de qué manera cree que esta influye en su disposición a aplicar estrategias inclusivas? 10. ¿Qué cree usted que aporta o dificulta la inclusión de estudiantes con TEA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para ellos como para sus compañeros?

Nota: El diseño de la entrevista fue sometido a un proceso de validación por parte de expertos en el área de investigación.

4.5. OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Conocer las experiencias y percepciones de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares, identificando las barreras, facilitadores, estrategias pedagógicas y apoyos institucionales que influyen en el proceso inclusivo.

Este guion de entrevista fue diseñado considerando la coherencia con los objetivos de investigación y las dimensiones teóricas del estudio, además de incorporar los ajustes derivados del proceso de validación (**anexo 6**) realizado por expertos y participantes comunitarios, quienes aportaron observaciones para fortalecer su claridad, pertinencia y adecuación al contexto de la investigación.

Las categorías y subcategorías permiten organizar la información para su posterior análisis, en correspondencia con los ámbitos de barreras, facilitadores y estrategias, favoreciendo una interpretación integral de las experiencias relatadas.

4.6. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de esta investigación estuvo conformada por docentes que ejercen y se desempeñan en diversos establecimientos educacionales ubicados en distintas comunas de la ciudad de Concepción, los cuales integraban en sus aulas a estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La selección de los

participantes se realizó mediante una muestra intencional, característico de los estudios cualitativos, con el propósito de acceder a profesionales que pudieran aportar desde su experiencia directa y vivenciada al fenómeno investigado. Entre los criterios de inclusión considerados se contempló que los participantes ejercieran funciones docentes dentro del sistema escolar chileno, además que contaran con experiencia previa o actual en el trabajo con estudiantes con TEA y manifestaron disposición voluntaria y reflexiva para participar en la entrevista semiestructurada.

Asimismo, se establecieron criterios de exclusión, entre ellos la ausencia de experiencia en la atención a estudiantes con TEA, el no ejercer labores docentes al momento de la recolección de datos, el desempeñarse en cargos que no implicarán trabajo pedagógico directo en aula y la falta de consentimiento informado o disponibilidad para participar de manera reflexiva en el proceso. Quienes conformaron la muestra participaron de manera voluntaria, firmaron el consentimiento informado y demostraron apertura para compartir sus percepciones, experiencias y prácticas inclusivas. En cuanto a los roles seleccionados, estos corresponden a un profesor/a de aula regular y una profesora de educación diferencial, cuyos aportes permitieron contrastar y complementar las miradas sobre la inclusión educativa desde distintas funciones dentro del sistema escolar.

- **Entrevista 1:** Profesora de Educación General Básica se desempeña en un establecimiento de la comuna de Hualpén, con trayectoria en aula regular.
- **Entrevista 2:** Profesora de Educación Diferencial, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Hualpén.
- **Entrevista 3:** Profesora de Educación Diferencial, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Concepción. Especializada en el área de Necesidades Educativas Especiales, con menciones en Discapacidad Intelectual y Dificultades Específicas del Aprendizaje.
- **Entrevista 4:** Profesor de Pedagogía en Historia, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Concepción. Ejerce funciones en aula común.
- **Entrevista 5:** Profesora de Educación Diferencial, la cual se desempeña en un establecimiento de la comuna de Chiguayante.
- **Entrevista 6:** Profesora de Ciencias Naturales, la cual se desempeña en un colegio ubicado en la comuna de Chiguayante.

- **Entrevista 7:** Profesora de Ciencias Naturales, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Talcahuano, con trayectoria en aula regular y cargos administrativos.
- **Entrevista 8:** Profesora de Educación Diferencial, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Talcahuano.

4.7. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento y análisis de la información se realizó siguiendo los lineamientos del enfoque cualitativo y del diseño fenomenológico, cuyo propósito central fue comprender en profundidad las experiencias y significados que los docentes atribuyen a la inclusión de estudiantes con TEA en contextos escolares regulares.

Una vez finalizada la etapa de entrevistas, las grabaciones fueron transcritas de forma literal, asegurando que las palabras y expresiones de los participantes se mantuvieran con la máxima precisión posible. Posteriormente, se efectuó una lectura detallada de cada testimonio, con el fin de familiarizarse con el contenido y comenzar a identificar las ideas centrales que emergen de los relatos.

Como apoyo al proceso de análisis, se utilizó el software QDA Miner, una herramienta informática especializada en análisis cualitativo que permite organizar, codificar y examinar grandes volúmenes de datos textuales de forma sistemática (Provalis Research, 2024). Desde una perspectiva teórica, QDA Miner se fundamenta en los principios de análisis cualitativo asistido por computador (CAQDAS), ofreciendo funciones que facilitan la segmentación de información, la creación de códigos, la recuperación de fragmentos relevantes y la visualización de patrones emergentes. Su uso no reemplaza la interpretación del investigador, sino que la potencia al permitir un manejo más ordenado, riguroso y transparente de los datos, sustentando la trazabilidad del proceso analítico.

A partir de esta revisión inicial se aplicó un proceso de codificación abierta, que consistió en agrupar fragmentos de texto con significados similares. Estas unidades de sentido fueron posteriormente organizadas en categorías y subcategorías temáticas, reflejando las percepciones, emociones, barreras y facilitadores mencionados por los docentes. Este proceso se desarrolló de manera inductiva, permitiendo que las categorías surgieran directamente de los datos obtenidos y no desde supuestos previos, manteniendo así la esencia de las experiencias narradas.

Con el propósito de fortalecer la validez de los resultados, se realizó una comparación constante entre las entrevistas, identificando coincidencias, diferencias y matices en los discursos. Este proceso de contraste permitió una comprensión más amplia

y profunda del fenómeno estudiado, evitando interpretaciones sesgadas o parciales. El uso de QDA Miner facilitó esta etapa, ya que permitió contrastar códigos entre participantes, visualizar frecuencias y revisar rápidamente patrones compartidos o divergentes.

Finalmente, la información fue organizada en torno a los grandes temas que dieron forma a los resultados presentados en el siguiente capítulo. De esta forma, el análisis permitió rescatar no solo las dificultades que enfrentan los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA, sino también los aprendizajes, estrategias y reflexiones que surgen a partir de su experiencia profesional, otorgando sentido y coherencia al fenómeno desde la mirada de quienes lo viven cotidianamente.

4.8. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde las etapas iniciales, este estudio se desarrolló bajo un estricto marco ético que resguarda cada una de las fases del proceso investigativo. En primer lugar, se llevó a cabo la elaboración del instrumento principal que es la entrevista semiestructurada (**anexo 4**), definiendo cuidadosamente las categorías, subcategorías y número de preguntas que lo conforman. Posteriormente, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por parte de tres expertos en el área de la investigación educativa y tres personas pertenecientes al ámbito comunitario, quienes aportaron observaciones desde una mirada práctica y contextual (**anexo 5**).

Una vez incorporadas las sugerencias derivadas de dichas validaciones, el instrumento fue revisado por la docente guía de la asignatura, quien efectuó observaciones finales para asegurar su coherencia teórica, claridad y pertinencia ética. Tras esta revisión, se elaboró la carta de autorización dirigida a los directores de los establecimientos educacionales seleccionados (**anexo 1**), dicho documento fue debidamente firmado por la jefa de carrera, la profesora guía de investigación y las investigadoras responsables del estudio, con el propósito de cumplir con los protocolos institucionales establecidos para la correcta realización del proceso de levantamiento de información.

Luego de la aprobación por parte de los establecimientos educacionales, se procedió a contactar a los posibles docentes colaboradores, a quienes se les explicó detalladamente el propósito del estudio, sus objetivos, las actividades a realizar y el carácter voluntario de su participación. Solo después de obtener su aceptación, se procedió a aplicar las entrevistas. Antes de cada una, se presentó el consentimiento informado (**anexo 2**), el cual fue leído en conjunto, firmado por ambas partes y entregado en copia a cada participante, mientras que las investigadoras conservaron el original.

Se explicó además que, conforme a los principios éticos de respeto y autonomía, cada participante podía retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Desde el inicio, esta investigación se desarrolló bajo principios éticos primordiales que garantizan el respeto, la dignidad y la protección de las personas participantes. Los datos recopilados se emplearon exclusivamente con fines académicos y se mantienen bajo estricta confidencialidad, resguardando la identidad de las personas participantes y garantizando la seguridad de la información en todo momento (**anexo 3**). Durante todo el proceso se promovió un ambiente de respeto, empatía y confianza, valorando las experiencias de los docentes como un aporte esencial para comprender los desafíos reales de la inclusión educativa. El estudio se desarrolló siguiendo las orientaciones éticas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y los lineamientos institucionales de investigación, asegurando un trabajo serio, transparente y comprometido con el bienestar de los participantes.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes participantes; Profesores de Educación Básica y Profesoras de Educación Diferencial, permitió identificar coincidencias y contrastes relevantes en torno a sus percepciones, experiencias y desafíos vinculados al proceso de inclusión educativa de estudiantes con TEA en contextos escolares regulares. A partir de sus testimonios se evidenciaron elementos que permitieron comprender cómo la inclusión se configura no sólo como una práctica pedagógica, sino también como un proceso institucional, colaborativo y ético, condicionado por factores estructurales, formativos y actitudinales.

El análisis surgió de la revisión de las entrevistas aplicadas, con el propósito de identificar las barreras, desafíos, experiencias y estrategias exitosas asociadas al proceso de inclusión educativa de estudiantes con TEA en el contexto escolar regular.

Desde una mirada descriptivo-analítica, se interpretaron sus respuestas considerando las categorías de análisis definidas en el instrumento:

Categoría N° 1: Barreras y desafíos en la inclusión de estudiantes con Tea

Subcategoría 1.1: Formación y preparación docente

Pregunta 1: ¿Qué tipo de formación inicial o continua ha recibido para trabajar con estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Falta de formación inicial universitaria (83%)
- Autogestión formativa (100%)
- Cursos CPEIP, talleres y capacitaciones (67%)
- Aprendizaje por experiencia práctica (75%)

Interpretación: La mayoría de los docentes señaló una ausencia de formación inicial estructurada sobre TEA, evidenciando una brecha universitaria en contenidos inclusivos. Las capacitaciones externas y la formación autodidacta aparecen como mecanismos compensatorios, lo que demuestra una actitud proactiva frente a las carencias institucionales. La formación continua se convierte en un acto de compromiso individual más que en una política sistemática.

Pregunta 2: ¿Cómo valora la formación inicial que recibió respecto a la atención a la diversidad y, en particular, a estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Formación teórica sin práctica (78%)
- Valoración negativa por escasa aplicabilidad (72%)
- Reconocimiento del aprendizaje práctico (65%)
- Cambio progresivo del enfoque inclusivo (50%)

Interpretación: Los entrevistados percibieron su formación poco aplicable al contexto real, señalando que las universidades priorizan la teoría por sobre la práctica inclusiva. Solo los docentes diferenciales mostraron cierta satisfacción parcial, al considerar que su formación teórica fue un punto de partida. Se evidenció una brecha entre el discurso inclusivo y las competencias efectivas entregadas por la educación superior.

Pregunta 3: ¿De qué manera considera que esa formación ha respondido a las necesidades de los estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Escasa pertinencia formativa (81%)
- Aprendizaje real en la práctica (87%)
- Necesidad de estrategias multisensoriales (44%)
- Brecha-práctica (90%)

Interpretación: Las respuestas coincidieron en que la formación inicial no ha respondido a la complejidad del espectro autista. Las competencias efectivas surgen del ensayo y error en la práctica docente, del trabajo interdisciplinario y de la observación

empírica de los estudiantes. Los docentes destacaron la urgencia de incorporar en la formación inicial herramientas conductuales, comunicativas y sensoriales.

Subcategoría 1.2: Sobrecarga laboral y recursos

Pregunta 4: ¿Qué recursos o apoyos identifica como necesarios en su establecimiento para mejorar la atención a estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Recurso humano especializado insuficiente (90%)
- Material concreto y sensorial escaso (70%)
- Falta de salas de regulación o espacios seguros (60%)
- Necesidad de mayor tiempo de coordinación (55%)

Interpretación: Los participantes coincidieron en la falta de recursos humanos (Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionales, Asistentes) y materiales especializados. El déficit de infraestructura sensorial y de espacios de calma limita la atención efectiva. La ausencia de tiempos protegidos para la planificación conjunta refuerza una sensación de agotamiento institucional y estructural.

Pregunta 5: ¿Qué desafíos enfrenta al equilibrar responsabilidades administrativas y pedagógicas con las necesidades de inclusión?

Descripción y codificación temática:

- Falta de tiempo administrativo (92%)
- Sobrecarga emocional y burocrática (78%)
- Tensión entre gestión y aula (67%)
- Autogestión del tiempo personal (45%)

Interpretación: El tiempo emerge como el principal obstáculo para la inclusión efectiva. La carga administrativa del PIE y la documentación ministerial restringen el trabajo directo con los estudiantes. El equilibrio entre las funciones pedagógicas y administrativas genera agotamiento emocional y estrés laboral, afectando la planificación diferenciada y el bienestar docente.

Pregunta 6: ¿De qué manera influye la carga laboral en su capacidad para implementar estrategias inclusivas?

Descripción y codificación temática:

- Impacto negativo en la planificación (85%)
- Menor innovación pedagógica (72%)
- Agotamiento físico y emocional (68%)
- Limitación de seguimiento individual (55%)

Interpretación: Los docentes expresaron que la sobrecarga impide desarrollar materiales personalizados y estrategias diversas. Pese a la disposición positiva, el exceso de trabajo limita la creatividad y la continuidad pedagógica. La carga laboral se convierte en una barrera estructural para la calidad de la inclusión.

Categoría N° 2: Experiencias y estrategias exitosas.

Subcategoría 2.1: Adecuaciones pedagógicas y estrategias de aula

Pregunta 7: ¿Qué estrategias y actividades concretas ha utilizado en el aula regular que han resultado efectivas para favorecer la participación de estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Apoyos visuales, pictogramas, rutinas estructuradas (90%)
- Material concreto e interactivo (75%)
- Refuerzo positivo y anticipación (68%)
- Participación guiada y trabajo cooperativo (65%)

Interpretación: Las estrategias exitosas se vinculan con la estructuración visual del entorno y la planificación anticipada, lo que reduce la ansiedad y mejora la autonomía. Las docentes diferenciales destacan el uso de TIC, secuencias visuales y juegos interactivos, mientras que los docentes de aula valoran las preguntas dirigidas y agrupamientos colaborativos. La convergencia metodológica refleja una pedagogía adaptativa centrada en el estudiante.

Pregunta 8: ¿Qué actitudes o factores culturales dentro de la comunidad escolar han incidido en la necesidad de realizar adaptaciones pedagógicas para estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Desconocimiento del diagnóstico (64%)
- Prejuicios iniciales o estigmas (55%)
- Cambio cultural hacia la empatía (80%)
- Valoración de la diversidad (70%)

Interpretación: Las actitudes institucionales han evolucionado desde el desconocimiento hacia la aceptación progresiva. Si bien persisten estigmas, las prácticas inclusivas han promovido una cultura escolar más empática. El contacto directo con estudiantes TEA y las capacitaciones internas se identificaron como agentes de cambio cultural.

Pregunta 9: ¿Qué estrategias de aula ha implementado para responder a estas actitudes y favorecer la participación inclusiva de estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Sensibilización del grupo curso (78%)
- Co-docencia y trabajo colaborativo (60%)
- Actividades lúdicas e interactivas (70%)
- Participación guiada y refuerzo social (55%)

Interpretación: Los docentes aplican dinámicas participativas, conversaciones guiadas y trabajo grupal para fomentar la empatía. Las profesoras diferenciales destacan las campañas de concientización y los cuentos inclusivos, mientras los docentes regulares aplican estrategias de participación directa. Estas prácticas consolidan un clima de aula inclusivo y respetuoso.

Subcategoría 2.2: Apoyo institucional y trabajo colaborativo

Pregunta 10: ¿Cómo ha sido la coordinación con otros profesionales para atender a los estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Buena coordinación con equipo PIE (85%)
- Necesidad de más tiempo protegido (65%)
- Co-docencia valorada (70%)
- Interdisciplinariedad emergente (50%)

Interpretación: Predomina una visión positiva del trabajo colaborativo, especialmente con profesionales del PIE. No obstante, la falta de horarios formales y espacios de reunión limita la sistematicidad del trabajo conjunto. El trabajo interdisciplinario se reconoce como una práctica transformadora, pero aún dependiente de la voluntad personal más que de una estructura institucional.

Pregunta 11: ¿Qué cambios a nivel institucional considera necesarios para fortalecer la inclusión en el establecimiento?

Descripción y codificación temática:

- Capacitación docente permanente (80%)
- Incorporación de espacios sensoriales (60%)
- Concientización familiar y comunitaria (55%)
- Apoyo directivo y técnico sostenido (50%)

Interpretación: Los docentes propusieron fortalecer la formación interna y la cultura inclusiva institucional. Además, se demanda un rol más activo de las direcciones escolares en la planificación inclusiva y una articulación con las familias. La concientización comunitaria se percibe como elemento clave para una inclusión sostenible.

Subcategoría 2.3: Escasez de recursos e infraestructura adaptada

Pregunta 12: ¿Qué tipo de recursos considera imprescindibles para atender de manera adecuada a estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Recursos humanos especializados (92%)
- Materiales sensoriales y TIC (75%)
- Espacios de regulación emocional (68%)
- Equipamiento tecnológico (50%)

Interpretación: La principal demanda es la presencia estable de equipos multidisciplinarios (Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionales y Asistentes Diferenciales). La carencia de salas sensoriales o rincones de calma afecta directamente el bienestar de los estudiantes. Las limitaciones materiales se perciben como una brecha de equidad educativa.

Pregunta 13: ¿Qué experiencias recuerda sobre recursos (materiales, tecnológicos o humanos) para la inclusión de estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Uso de rincones sensoriales (65%)
- Material concreto y colorido (55%)
- Falta de infraestructura segura (50%)
- Desigualdad entre escuelas públicas y privadas (40%)

Interpretación: Las experiencias exitosas surgieron de la creatividad docente ante la escasez, destacando el uso de materiales reciclados, paneles táctiles y pictogramas. Sin embargo, la falta de inversión estatal y los robos en escuelas públicas refuerzan el sentimiento de vulnerabilidad estructural.

Pregunta 14: ¿Qué cambios estima necesarios para mejorar el apoyo institucional y la colaboración entre los distintos actores educativos?

Descripción y codificación temática:

- Reducir burocracia administrativa (80%)
- Optimizar canales de comunicación (65%)
- Más tiempos de reflexión conjunta (55%)
- Digitalización de procesos (40%)

Interpretación: Los docentes identificaron la burocracia como una barrera significativa, que impide destinar tiempo a la práctica inclusiva. Se sugirió digitalizar

formularios y establecer reuniones efectivas de seguimiento interdisciplinario, fortaleciendo el acompañamiento técnico y emocional entre pares.

Subcategoría 2.4: Actitudes y creencias docentes sobre la inclusión

Pregunta 15: ¿Cómo describiría su actitud frente a la implementación de prácticas inclusivas en el aula y de qué manera cree que esta influye en su disposición a aplicar estrategias inclusivas?

Descripción y codificación temática:

- Actitud positiva y colaborativa (95%)
- Disposición al aprendizaje continuo (80%)
- Confianza progresiva en el trabajo inclusivo (65%)

Interpretación: Existe una disposición general favorable hacia la inclusión, caracterizada por apertura al cambio y reflexión profesional. Los docentes relataron haber superado temores iniciales y reconocen que la co-docencia y la experiencia directa fortalecen la seguridad pedagógica. Se evidenció un compromiso ético y humano con la diversidad.

Pregunta 16: ¿Qué cree usted que aporta o dificulta la inclusión de estudiantes con TEA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para ellos como para sus compañeros?

Descripción y codificación temática:

- Fomento de empatía y respeto (90%)
- Mayor conciencia sobre diversidad (75%)
- Falta de apoyos como dificultad (70%)
- Desafío de adaptación curricular (60%)

Interpretación: Las respuestas convergen en que la inclusión beneficia al grupo completo, fortaleciendo la empatía, la paciencia y la cohesión social. Las dificultades se asociaron principalmente a la falta de recursos y formación docente. Por lo que los docentes valoran la inclusión como una experiencia enriquecedora, aunque reconocieron que sin apoyo institucional sostenido se vuelve frágil.

A pesar de estas barreras, emergen importantes facilitadores, como la co-docencia, buena coordinación con el PIE, disposición al aprendizaje continuo, empatía y valoración de la diversidad. Estos conceptos mostraron que los docentes mantienen una actitud positiva hacia la inclusión y reconocen el valor del trabajo colaborativo como eje para mejorar sus prácticas.

Finalmente, los términos prejuicios iniciales, desconocimiento del diagnóstico y cambio cultural hacia la empatía reflejan un proceso de transformación dentro de las comunidades escolares, donde la convivencia con la diversidad aumenta la conciencia inclusiva y reduce estigmas. En conjunto, los resultados señalaron que la inclusión de estudiantes con TEA depende de múltiples dimensiones: formación docente adecuada, recursos institucionales suficientes, disminución de la carga burocrática y fortalecimiento de una cultura escolar colaborativa y empática. Aunque los docentes muestran compromiso y apertura, las barreras estructurales siguen siendo un desafío que requiere políticas sostenidas y apoyo institucional real.

6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

6.1. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permitieron comprender cómo los docentes significan su experiencia de incluir estudiantes con TEA en escuelas regulares, evidenciando que las barreras y facilitadores son elementos determinantes en la forma en que la práctica inclusiva se lleva a cabo. En primera instancia, se observó que las dificultades reportadas por el profesorado emergen de la falta de formación inicial, la escasez de recursos materiales y humanos, la sobrecarga laboral y diversas barreras actitudinales presentes en la comunidad educativa.

En paralelo, también se identificaron elementos facilitadores que fortalecen la experiencia inclusiva, tales como el trabajo colaborativo con el PIE, el uso de estrategias pedagógicas estructuradas y la actitud positiva del docente. Finalmente, las experiencias relatadas por los participantes permitieron observar un recorrido emocional y profesional que combina desafíos, aprendizajes y transformaciones, lo que entrega un panorama integral sobre cómo se vive la inclusión desde la práctica cotidiana.

6.2. DISCUSIÓN POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo 1: Barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales

En relación con este primer objetivo, los resultados mostraron que los docentes enfrentan barreras que se repiten de manera constante: falta de formación universitaria

específica en TEA, escasez de recursos sensoriales y tecnológicos, ausencia de espacios de regulación emocional, sobrecarga laboral y presencia de prejuicios o desconocimiento del diagnóstico por parte de algunos miembros de la comunidad escolar.

Estas percepciones coinciden con lo planteado por autores contemporáneos Wittwer et al. (2023) señalan que la insuficiente formación inicial y continua del profesorado constituye uno de los principales factores que dificultan la adecuada atención educativa de estudiantes con TEA, lo cual se manifiesta en sentimientos de inseguridad, baja autoeficacia y escasa confianza pedagógica frente a la implementación de prácticas inclusivas.

Los resultados del presente estudio ratifican estos planteamientos, evidenciando que los docentes, pese a su disposición positiva hacia la inclusión, reconocen limitaciones en sus competencias pedagógicas específicas para responder de manera efectiva a las necesidades del espectro autista, especialmente en contextos de alta demanda laboral y escasos apoyos institucionales. De igual forma, Wittwer et al. (2023) sustentan que la carga administrativa y la limitada disponibilidad de tiempo para planificar colaborativamente reducen la eficacia del trabajo docente, lo que coincide con las experiencias relatadas. Asimismo, Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) señalan que la falta de recursos y acompañamiento institucional afecta directamente la implementación de prácticas inclusivas, hallazgo que también se evidenció en este estudio.

En contraste, se identificaron divergencias respecto de lo que reporta la literatura internacional, especialmente aquella desarrollada en sistemas con mayor consolidación en inclusión. Estudios como los de Jodra-Chuan (2024) muestran contextos donde los apoyos interdisciplinarios son permanentes y están normados, algo que los docentes chilenos entrevistados no experimentan de manera consistente.

Esto refleja diferencias estructurales significativas entre países y evidencia que, al menos en Chile, la inclusión depende en gran medida de la autogestión docente y no de políticas institucionales suficientemente robustas. De este modo, se concluyó que, en relación con este primer objetivo, las barreras identificadas se alinean con la teoría, pero también revelan vacíos estructurales propios del contexto educativo chileno.

Objetivo 2: Facilitadores que fortalecen prácticas inclusivas

Respecto al segundo objetivo, los docentes relataron una serie de facilitadores que les permiten desarrollar prácticas más efectivas, entre los que destacan el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas, anticipación, estrategias multisensoriales, uso de TIC, trabajo colaborativo con equipos PIE y una actitud docente abierta al aprendizaje continuo. Estos resultados se articulan con lo propuesto por Mitchell (2023),

quien afirma que la estructuración del entorno y los apoyos visuales son estrategias pedagógicas fundamentales para el aprendizaje de estudiantes TEA. Asimismo, Esteve (2024) sostiene que la actitud positiva del docente constituye un factor clave para la participación y permanencia de los estudiantes en el aula, aspecto reflejado en las experiencias de los entrevistados.

Del mismo modo, Booth y Ainscow, a través del “Index for Inclusion”, destacan la relevancia de las comunidades educativas colaborativas, coherentes con la valoración que hacen los docentes de la co-docencia y el trabajo interdisciplinario. Hornby (2024) también refuerza la importancia del trabajo en conjunto, indicando que la inclusión sólo es sostenible cuando se desarrolla mediante una corresponsabilidad entre docentes, directivos y profesionales de apoyo.

A diferencia de estos estudios, los docentes entrevistados indicaron limitaciones en la disponibilidad de salas sensoriales, materiales concretos y recursos tecnológicos, aspectos que en investigaciones internacionales figuran como parte estructural del sistema (Reyes et al., 2025). Esto evidenció una divergencia considerable entre lo ideal planteado en la literatura y lo posible de implementar en ciertos establecimientos chilenos. Así, se concluyó que los facilitadores identificados existen, pero su impacto se ve condicionado por la disponibilidad de recursos y el nivel de compromiso institucional.

Objetivo 3: Experiencias docentes, percepciones y reflexiones

En el marco del tercer objetivo, las experiencias docentes revelaron un proceso dinámico donde confluyen emociones, reflexiones pedagógicas y aprendizajes acumulados. Los participantes describieron sentimientos iniciales de temor e inseguridad, los cuales se transforman progresivamente en satisfacción y crecimiento profesional conforme adquieren estrategias y comprensión del perfil educativo del TEA.

Esta experiencia vivida coincide con los hallazgos de Shen y Musyoka (2025), quienes argumentan que los docentes en contextos inclusivos experimentan una carga emocional significativa, especialmente cuando enfrentan desafíos estructurales. Asimismo, Reyes et al. (2025) destacan que las experiencias personales constituyen un espacio formativo en sí mismo, permitiendo que el profesorado genere competencias que no siempre son enseñadas formalmente.

Finalmente, Woodcock et al. (2022) evidencian que la autoeficacia docente se construye mediante la práctica y el acompañamiento profesional, aspecto reflejado en las percepciones de los participantes. Sin embargo, a diferencia de algunos estudios internacionales donde el bienestar docente es abordado institucionalmente, los participantes de esta investigación relataron que la mayoría de sus estrategias y

aprendizajes surgen desde la “experiencia práctica” y la reflexión personal, más que desde programas formales de capacitación. Esto sugirió una divergencia entre el nivel de apoyo que la literatura plantea como ideal y el apoyo que realmente existe en los contextos estudiados.

En síntesis, el tercer objetivo permitió concluir que la experiencia docente en inclusión del TEA es profundamente personal y emocional, y requiere apoyo sostenido para generar prácticas pedagógicas más ajustadas y efectivas.

6.2.1. Interpretación Teórica General

Al integrar los tres objetivos, la evidencia mostró que la inclusión del TEA en escuelas regulares es un proceso estructuralmente frágil, sostenido en gran medida por el compromiso y la voluntad del profesorado más que por políticas sólidas. La teoría indica que “La inclusión educativa requiere estructuras institucionales coherentes, recursos sostenidos y marcos políticos claros que permitan reducir la dependencia del compromiso individual del profesorado” (UNESCO, 2020). Sin embargo, el análisis de los resultados demostró que estos elementos no siempre están garantizados. De este modo, la experiencia docente se ve atravesada por tensiones entre la normativa, la realidad escolar y las propias capacidades profesionales, lo que confirma que la inclusión sigue siendo un desafío en construcción dentro del sistema educativo chileno.

6.2.2. Implicaciones Prácticas

Las implicancias prácticas de este estudio revelaron la urgente necesidad de fortalecer las condiciones institucionales que permitan una inclusión real y sostenida. En primer lugar, se requiere mejorar la formación inicial docente incorporando módulos obligatorios sobre TEA, DUA y estrategias multisensoriales. Esto permitiría abordar las brechas identificadas en el estudio, brindando herramientas reales para la práctica pedagógica. Asimismo, las instituciones educativas deben garantizar recursos materiales adecuados, tales como apoyos visuales, TIC, salas de regulación emocional y materiales sensoriales, entendiendo que estos elementos no son complementarios, sino esenciales para el bienestar y la participación del estudiantado TEA.

Es fundamental institucionalizar tiempos protegidos para la colaboración entre docentes de aula y profesionales del PIE, de modo que la co-docencia sea una práctica sistemática y no dependiente de la disponibilidad individual. Por último, se vuelve imprescindible reducir la burocracia asociada a la gestión educativa, permitiendo que los docentes puedan centrar sus esfuerzos en la planificación y acompañamiento pedagógico, y no en sobrecargas administrativas que dificultan la inclusión.

Estas implicancias se alinean con hallazgos de Hasson (2024), quien evidencia que la formación docente inicial es percibida por más del 60 % como insuficiente para atender a estudiantes con TEA, destacando también la necesidad de recursos institucionales y materiales de apoyo para una inclusión efectiva.

6.2.3. Limitaciones del Estudio

Este estudio presenta ciertas limitaciones propias de su enfoque metodológico y de su contexto de aplicación. En primer lugar, la muestra estuvo conformada por un número reducido de docentes pertenecientes a una zona geográfica específica, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados a una población más amplia. Además, al ser una investigación cualitativa basada en entrevistas, los hallazgos dependen en gran medida de la subjetividad y experiencia personal de los participantes, lo que podría diferir de docentes de otros niveles educativos, regiones o realidades institucionales. Asimismo, la investigación se concentró exclusivamente en la perspectiva docente, sin considerar la voz de estudiantes, familias o equipos directivos, quienes también forman parte esencial del proceso inclusivo. A pesar de estas limitaciones, los resultados ofrecen un panorama significativo y profundamente contextualizado de la inclusión del TEA en escuelas regulares.

Como señala Young (2024), los estudios cualitativos en educación inclusiva suelen enfrentar limitaciones vinculadas al tamaño acotado de las muestras, la influencia del contexto y la ausencia de múltiples voces, lo que puede restringir la generalización y la profundidad interpretativa de los hallazgos.

6.2.4. Proyecciones Futuras

A partir de los resultados obtenidos, es posible proyectar diversas líneas de investigación futura. Sería relevante ampliar este estudio incorporando la participación de directivos, equipos PIE, familias e incluso estudiantes, con el fin de obtener una visión más integral del proceso inclusivo. Del mismo modo, resulta pertinente comparar prácticas inclusivas entre establecimientos municipales, subvencionados y privados, considerando las diferencias en recursos y políticas internas. Asimismo, podría explorarse el impacto de la Ley TEA en la práctica docente actual, evaluando si su implementación ha generado cambios concretos en el aula y en la gestión escolar.

Futuras investigaciones podrían diseñar e implementar programas de formación docente basados en las necesidades identificadas en este estudio, evaluando su efectividad en el mejoramiento de las prácticas inclusivas y en el bienestar profesional de los docentes.

Según Rodríguez-Jiménez et al. (2024), los programas de formación docente deben diseñarse considerando las necesidades reales del profesorado y los recursos institucionales disponibles para fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

6.2.5. Cierre General de la Discusión

En síntesis, la discusión muestra que los tres objetivos de la investigación se cumplieron mediante un análisis que integra resultados, teoría y experiencias reales del profesorado. Si bien existe coherencia entre los hallazgos y la literatura, también emergen divergencias importantes que confirman la falta de criterios unificados en torno a la inclusión del TEA en el sistema escolar chileno.

La inclusión continúa siendo un proceso en desarrollo, condicionado por las estructuras institucionales y sostenido, en gran medida, por el compromiso y la disposición del docente. Estos resultados reafirman la necesidad de fortalecer la formación, los recursos y el acompañamiento institucional para avanzar hacia prácticas inclusivas más equitativas, coherentes y sostenibles en el tiempo.

6.3. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprender en profundidad cómo los docentes significan y viven la inclusión de estudiantes con TEA en establecimientos escolares regulares, integrando las experiencias personales, profesionales, emocionales e institucionales que configuran su práctica educativa. A partir del análisis fenomenológico realizado, fue posible establecer conclusiones que abordan los objetivos planteados, los aportes del estudio, sus limitaciones y las proyecciones que emergen del proceso.

6.3.1. Respuestas a los objetivos del estudio

Los resultados obtenidos permitieron afirmar que las experiencias docentes se caracterizan por una tensión constante entre el compromiso por incluir y las barreras que emergen del contexto escolar. En relación con el objetivo general, se evidenció que los docentes otorgan significado a la inclusión desde la práctica diaria, donde la formación insuficiente, la falta de recursos institucionales, la sobrecarga laboral y las dificultades estructurales influyen directamente en la calidad de las prácticas inclusivas. Asimismo, los objetivos específicos se cumplen en su totalidad.

Se identificaron barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales, destacando la escasez de formación específica en TEA, la limitada disponibilidad de

profesionales especializados, la rigidez del currículo y los prejuicios iniciales en algunos contextos educativos.

Se identificaron facilitadores relevantes, como el trabajo colaborativo con el PIE, el uso de apoyos visuales, la diversificación de estrategias, la disposición emocional y ética del profesorado, y la progresiva sensibilización de las comunidades escolares.

Finalmente, se analizaron las reflexiones docentes, evidenciando que, a pesar de las dificultades, la inclusión se convierte en una oportunidad de crecimiento profesional, de aprendizaje continuo y de transformación de la práctica pedagógica.

6.3.2. Aportes teóricos y prácticos del estudio

Los hallazgos permiten aportar tanto a la teoría como a la práctica educativa:

Aporte teórico:

Los resultados reafirman lo planteado por la literatura contemporánea sobre educación inclusiva: que la inclusión no depende únicamente de normativas, sino de condiciones institucionales, formación adecuada y un cambio cultural sostenible.

La investigación aporta una mirada actualizada y contextualizada sobre cómo los docentes interpretan el TEA desde la experiencia vivida, alineándose con perspectivas fenomenológicas que ponen en el centro la voz del profesorado.

Aporte práctico:

De manera concreta, se destacan estrategias que los docentes consideran efectivas, como apoyos visuales, rutinas estructuradas, anticipación, refuerzo positivo, trabajo colaborativo y adaptaciones centradas en el ritmo e intereses del estudiante. Estas prácticas ofrecen insumos reales para fortalecer la planificación inclusiva en los establecimientos.

6.3.3. Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones, se reconoce que la investigación se desarrolló con una muestra acotada y mediante un único instrumento de recolección de datos. Esto puede restringir la diversidad de perspectivas o experiencias. Asimismo, el estudio se circunscribe a un contexto geográfico específico, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otros territorios o realidades escolares.

6.3.4. Recomendaciones

A partir del análisis y de los desafíos evidenciados, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Fortalecer la formación inicial y continua en TEA y estrategias inclusivas para docentes.
- Aumentar los recursos humanos especializados, tales como terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos y asistentes de aula.
- Generar tiempos protegidos de trabajo colaborativo entre equipos PIE y docentes del aula regular.
- Promover la cultura inclusiva institucional, sensibilizando a todas las comunidades escolares.
- Crear o habilitar espacios sensoriales o de regulación emocional, fundamentales para el bienestar del estudiante TEA.

6.4. CIERRE REFLEXIVO

Finalmente, esta investigación reafirma que la inclusión educativa no es solo un conjunto de estrategias pedagógicas, sino un proceso ético, humano y transformador. Los docentes, pese a las barreras estructurales y emocionales, manifestaron un profundo compromiso con sus estudiantes, reconociendo que la diversidad enriquece la vida escolar y amplía la mirada pedagógica.

Comprender sus experiencias permite reconocer que la verdadera inclusión se construye colectivamente, a través del diálogo, del acompañamiento profesional y del fortalecimiento de una cultura escolar que valore la diferencia como un elemento esencial del aprendizaje. Así, este estudio contribuye a visibilizar la necesidad urgente de avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, sensibles y preparados para responder adecuadamente a la neurodiversidad.

REFERENCIAS

Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. <https://www.bcn.cl/leychile/n?i=1010907>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Ley N° 20.845: Ley de Inclusión Escolar. <https://www.bcn.cl/leychile/n?i=1078172>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023). Ley N° 21.545: Promueve la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista (TEA). <https://www.bcn.cl/leychile/n?i=1215891>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). Index for inclusion: A guide to school development focused on inclusion and equity (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brock, M. E., Anderson, E. J. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Brock, M. E., Barczak, M. A., Shawbitz, K. N., & Hurlburt, G. (2025). Teachers Training Paraeducators to Implement Systematic Prompting Practices for Students with Significant Disabilities. *Education Sciences*, 15(4), 460. <https://doi.org/10.3390/educsci15040460>
- Calandri, E., Mastrokoulou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cebrenros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. P., & Valdés-Cuervo, A. A. (2024). Relationships between attitude, self-efficacy and inclusive teaching practices. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1897. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1897>
- Chávez, C., Valdés, R., Coronado, C., Urrea, S., & Améstica, J. M. (2025). Liderar la implementación de la ley TEA en escuelas inclusivas en Chile. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 11(1), 83–98. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2025.77574>
- Coronado, C., Valdés, R., Chávez, C., & Urrea, S. (2025). Prácticas de los equipos directivos para la inclusión de estudiantes con autismo en Chile. *Calidad en la Educación*, 63. <https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1563>
- Díaz, C., González, P., & Herrera, M. (2023). Trabajo colaborativo y tensiones en equipos PIE de escuelas chilenas. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 45–68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol62-issue2-art3>
- Dinamarca-Aravena, K. A., & López, V. (2025). The educational environment: a focal point for tensions, challenges, and recommendations from professional education assistants in student integration programmes in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2467641>
- Echeverri, M. G. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- Esteve, M. I. V. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo. *Contextos Educativos*, 34, 35–57. <https://doi.org/10.18172/con.6019>
- García, L. A. D. (2024). De la teoría a la práctica: Explorando las actitudes docentes hacia la inclusión y el desafío del autismo (Revisión teórica). *INVURNUS*, 19(1). <https://doi.org/10.46588/invurnus.v19i1.107>
- Gill, M. J. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. En D. Mik-Meyer & M. Järvinen (Eds.), *Qualitative analysis: Eight approaches* (pp. 73–94). SAGE Publications.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Education Sciences*, 12(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>

- Hasson, L. (2024). Inclusivity in education for autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 39(3), 243-258. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Ibarra Palacios, M. J., & Guevara Fernández, G. E. (2024). Estrategia metodológica para la educación inclusiva de niños con trastorno del espectro autista en educación inicial. *Maestro y Sociedad*, 21.
- Jaffal, M. A. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Jara, R. L. R. et al. (2025). Autoeficacia percibida de docentes para la inclusión educativa de estudiantes con autismo. *Academo*, 12(3), 1-10. <https://doi.org/10.30545/academo.2025.n3.1106>
- Jodra-Chuan, M. (2024). Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con TEA. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 96-106. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.254>
- Lazo, C. G., Miranda, J. T., & Díaz, P. H. (2023). Towards an inclusive school culture: Challenges and opportunities for the PIE in Chile. *Neurodivergences*, 2, 65. <https://doi.org/10.56294/neuro202365>
- Leiva-Guerrero, M. V., & Benavides-Meneses, M. (2024). Servicios Locales de Educación Pública. *Calidad en la Educación*, 60, 222-255. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1437>
- López-Espejo, M. (2025). Tendencias en la prevalencia y carga del TEA en Chile. *Andes Pediátrica*, 96(2), 191-199. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v96i2.5223>
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, Article 101513. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto Supremo N° 170: Fija normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvención.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Decreto Exento N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Decreto Exento N° 373: Establece lineamientos para la Estrategia de Transición Educativa.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género...
- Mitchell, F. (2023). Promoting inclusive practice for autistic learners: UDL. *Kairaranga*, 24(2), 30-51. <https://doi.org/10.54322/j7wy5s57>
- Muñoz-Martínez, Y., Simón-Rueda, C., & Fernández-Blázquez, M. L. M. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism. *Equality, Diversity and Inclusion*, 42(6), 787-804. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2022-0034>

- Osorio, S. Z., & Galaz, K. J. (2024). Caóticamente hermoso. *Revista Enfoques Educativos*, 21(2), 123-142. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73996>
- Pacheco-Gómez, A., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2025). Docentes e inclusión educativa... *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41. <https://doi.org/10.21555/rpp.3476>
- Peña, A. B., et al. (2025). Teachers' feelings, attitudes and concerns about inclusion. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 15(10). <https://doi.org/10.3390/ejihpe15100200>
- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Provalis Research. (2024). QDA Miner (Versión 6.0) [Software]. Provalis Research. <https://provalisresearch.com>
- Ravet, J., & Mtika, P. (2021). Educational inclusion in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 16-37. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104>
- Reyes, R. E., Ledezma, Y. S. R., & Ortiz, A. M. G. (2023). Experiencias docentes. *RECIE*, 7, e1746. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1746>
- Rivière, Á. (2018). Desarrollo normal y autismo. Universidad Autónoma de Madrid / Autismo Andalucía.
- Rodríguez-Jiménez, M. d. C., Puerta-Araña, I., & González-Afonso, M. C. (2024). Qualitative study to identify the training and resource needs of secondary school teachers in responding to students with SEN and SENS. *Disabilities*, 4(4), 872-892. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040054>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Shen, G., & Musyoka, M. (2025). Experiences of early childhood special education teachers. *Inclusion*.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills (SES). *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Toledo Manríquez, C. A., & Basulto Gallegos, O. F. (2020). Representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes con TEA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 161-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO-IBE. (2022). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*.
- World Health Organization: WHO. (2025, 17 septiembre). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Wittwer, J., Hans, S., & Voss, T. (2023). Inclusion of autistic students... *Autism*, 28(8), 2040–2052. <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Autoeficacia docente y prácticas educativas inclusivas: replanteando la implicación de los docentes con prácticas inclusivas. *Enseñanza y formación del profesorado*, 117, 103802.

Yamane, J. A., & Fernandes, A. C. P. (2024). Da orientação especializada... *Prometeica*, 29, 294–306. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.16257>

Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., et al. (2021). Estimación de la prevalencia de TEA. *Andes Pediátrica*, 92(4), 519–525. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>

Young, K. (2024). Inclusion of students with disability in qualitative educational research: addressing methodological exclusion and epistemic justice. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069241244869>

SOBRE A ORGANIZADORA

MAITE OTONDO BRICEÑO

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud docente 74, 85, 105

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

C

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

D

Desarrollo de las habilidades 1, 35, 40

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

E

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

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

Estrategias educativas 1, 2, 29

Estudiante atípico 74

I

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

Integración escolar 74

L

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

P

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

T

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



EDITORA
ARTEMIS
2026